Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ: [illegible]
Centre d'intérêt: 2[illegible]

Boudria, Denise

Élaboration d'un programme individualisé et intégré / par Denise Boudria. -- [Hull?] : D. Boudria, [illegible]
iii, 182 f. ; 28 cm.

"Rapport de recherche présenté à l'automne 198[illegible], Université du Québec à Hull". Bibliogr. : f. 1[illegible]-182.

Vedette(s) secondaire(s): Université du Québec à Hull

Descripteur(s): Difficulté d'apprentissage * Enseignement individualisé * Intégration des matières * Lecture * Géographie * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

L'objectif de la recherche est d'élaborer un programme individualisé et intégré de lecture pour des élèves âgés entre 12 et 14 ans qui présentent des troubles graves d'apprentissage. Ce programme tient compte des niveaux d'apprentissage des élèves, de leurs intérêts et des politiques du MÉQ quant à l'élaboration des programmes et de la mesure en évaluation. Il intègre la lecture à des éléments de géographie à la résolution d'un problème. Pour des fins expérimentales, on a développé quatre problèmes intégrant la lecture et la géographie. Leur application auprès d'une classe d'élèves présentant des troubles graves d'apprentissage a montré, de façon informelle, un effet positif sur la motivation du groupe en général.

Type de document:

ELABORATION D'UN PROGRAMME INDIVIDUALISE ET INTEGRE.

U.Q.A.H.-M.Ed.

Denise Boudria

9070089

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

ÉLABORATION D'UN PROGRAMME INDIVIDUALISÉ ET INTÉGRÉ

TUTEUR: PIERRE JOCELYN

RAPPORT DE RECHERCHE PRÉSENTÉ
À L'AUTOMNE 1985

PAR DENISE BOUDRIA

SEPTEMBRE 1985

TABLE DES MATIÈRES

1– VÉCU PROFESSIONNEL 1

1.1 Enseignement en classes dites régulières 1

1.2 Enseignement en classes « spéciales » dans une « école spéciale » 1

1.3 Enseignement en « classes spéciales » intégrées dans une polyvalente 2

1.4 Terrain de la recherche 4

1.4.1 Mon milieu de travail 4

1.4.2 Caractéristiques de la clientèle 5

1.4.3 Mon rôle d'éducatrice et d'enseignante 6

2– DESCRIPTION DE LA SITUATION 7

3– PROBLÈME À RÉSOUDRE 9

4– BUT DE LA RECHERCHE 10

5– CADRE THÉORIQUE 11

5.1 L'être humain 11

5.2 L'école: son rôle 12

5.3 L'élève: ses capacités, sa motivation, ses habiletés 13

5.4 L'enseignant: son rôle 15

5.5 Stratégies d'intervention 16

5.5.1 Vers un enseignement individualisé 16

5.5.2 Vers une pédagogie de l'intérêt 25

5.5.3 Vers l'intégration des matières 30

5.5.4 Vers une pédagogie fonctionnelle 38

6– MÉTHODOLOGIE 45

6.2 Démarche 45

6.2.1 Description de la démarche 45

6.2.1.1 Cueillette des données 45

6.2.1.2 Utilisation des données 47

6.2.2 Synthèse de la démarche et échéancier 47

7– OPÉRATIONNALISATION DU MODÈLE RETENU 49

7.1 Aménagement du milieu et des ressources 49

7.2 Élaboration d'une démarche fonctionnelle 50

7.3 Expérimentation 52

8– ÉVALUATION 58

9– LIMITES ET RETOMBÉES DE LA RECHERCHE 61

ANNEXES 64

Annexe 1: Feuille de route de lecture – C 64

Annexe 2: Feuille de route de lecture – B 67

Annexe 3: Feuille de route de lecture – A 70

Annexe 4: Test d'intérêt pour la géographie 72

Annexe 5: Feuilles de route de géographie 74

Module 1 74

Module 2 77

Module 3 79

Module 4 83

Module 5 91

Annexe 6: Analyse du test d'intérêt pour la géographie 97

Annexe 7: Fiche A.4.1.1 101

Fiche A.4.1.7(1) 102

Fiche A.4.1.11(2) 103

Fiche A.4.4.8 104

Annexe 8: Fiche B.4.1.1 105

Fiche B.4.1.7(1) 106

Fiche B.4.1.11(2) 107

Fiche B.4.4.8 108

Annexe 9: Fiche C.4.1.1 109

Fiche C.4.4.8 110

Fiche C.4.1.7(1) 111

Fiche C.4.1.11(2) 112

Annexe 10: Contrat de travail 113

Annexe 11: Analyse du nouveau programme de français, primaire 114

Annexe 12: Analyse du programme de géographie générale, 1ère secondaire 118

BIBLIOGRAPHIE 121

FIGURE

Schéma de l'intervention pédagogique 44

1 – VÉCU PROFESSIONNEL

1.1 Enseignement en classes dites régulières

Diplômée de l'École normale de Hull en 1961, j'ai enseigné pendant cinq ans à différents niveaux de l'élémentaire. J'étais alors à l'emploi de la C.S.O.H. (Commission scolaire Outaouais-Hull), et j'enseignais diverses matières: religion, mathématique, géographie, histoire, connaissances usuelles, hygiène, etc. J'avais des groupes d'une trentaine d'écoliers parmi lesquels se trouvaient des doubleurs et des tripleurs. Issue d'un milieu défavorisé, je travaillais en milieu défavorisé. Troubles graves d'apprentissage, mésadaptés socio-affectifs, débiles légers, débiles moyens et enfants doués faisaient partie d'un même groupe, mais aucun n'était classé comme tel. Je devais suivre des programmes précis dictés par le Département de l'Instruction publique et utiliser les manuels scolaires imposés. J'étais là pour enseigner, et j'enseignais.

Si un élève ne pouvait suivre le groupe, il « trainait » en classe jusqu'à ce qu'il puisse quitter l'école. Je me sentais impuissante devant ce type d'enfants. J'avais une assez bonne formation pédagogique, mais une très piètre formation en intervention humaine. Je n'avais donc qu'un choix de fonctionnement: placer toutes mes énergies dans la préparation de cours intéressants et instaurer une discipline de fer. Quand j'ai quitté l'enseignement, après cinq ans, j'avais la réputation du « prof dur » avec lequel il valait mieux « filer doux ».

1.2 Enseignement en classes « spéciales » dans une « école spéciale »

Après quelques années consacrées principalement à l'éducation de mes enfants, je prends la décision, en 1975, de revenir à l'enseignement. J'avais entendu parler d'enfance exceptionnelle, et ça m'intéressait beaucoup. J'ai donc sollicité un poste à la

C.S.R.O. (Commission scolaire régionale de l'Outaouais). On me confia un groupe de douze garçons et filles, âgés de douze à quatorze ans, qui fréquentaient une école régionale, soit l'école La Croisière, dont le mandat était l'enseignement aux « troubles graves d'apprentissage ». On me donna pour tous renseignements que ces étudiants savaient à peine lire et écrire, qu'ils ne savaient pas compter et qu'aucune école ne voulait les accueillir à cause de leurs troubles de comportement.

Je devais leur enseigner le français et la mathématique. J'étais avec eux quatre heures par jour, mais je n'avais aucun programme ni aucun matériel. Je devais enseigner dans un petit local préfabriqué où deux fenêtres donnaient sur un mur de briques. J'ai donc appris par la force des choses à tenir compte des besoins, des attentes et des problèmes de ces jeunes. J'ai surtout appris à entrer en contact avec les sentiments des autres. Ensemble, nous avons évolué énormément au « plan humain ». Par contre, au plan pédagogique, ce fut une année de tâtonnements. Avec eux, j'avais développé une approche plus humaine; il me restait néanmoins à évoluer pour et par eux au plan pédagogique. C'est à ce moment que commença pour moi un très long processus de questionnement basé sur la nécessité de vivre une relation humaine intéressante tout en cheminant efficacement au plan pédagogique. Ce processus était sur le point de se matérialiser quand une décision administrative vint brouiller la situation.

1.3 Enseignement en « classes spéciales » intégrées dans une polyvalente

Au mois de juin 1979, il fut décidé par la Direction générale de la C.S.R.O. d'intégrer la clientèle T.G.A. (troubles graves d'apprentissage) et les dix-sept enseignants de l'école La Croisière aux différentes polyvalentes de la région. La plupart de mes collègues s'opposaient à cette intégration.

Nous venions à peine de former une véritable équipe avec une philosophie commune, une approche, des buts et des objectifs communs. Après quatre années de « remise en question », nous étions enfin prêts à bâtir ensemble au plan pédagogique. Et voilà qu'on nous dispersait! J'étais vraiment tiraillée par les événements. Je me sentais bien au sein de cette équipe dynamique, mais je croyais aussi à l'importance pour les jeunes de réintégrer leur milieu de vie, de retrouver leurs amis de l'élémentaire et leurs copains du soir. C'est dans ces conditions que j'arrivai, avec deux collègues, à la polyvalente Nicolas-Gatineau en septembre 1979.

Certaines directions d'écoles ne connaissaient rien à cette clientèle, mais se disaient prêtes à la recevoir. D'autres s'opposaient fortement à cette intégration et devaient toutefois s'y conformer. D'autres encore ne croyaient pas à l'intégration; ils l'acceptaient dans le seul but de prouver que c'était un beau principe, idéaliste et voué à l'échec. Telle était la position avouée du directeur-adjoint qui nous reçut à Nicolas-Gatineau. Il nous alloua deux locaux en retrait des autres, un budget pour l'achat de livres, un horaire de travail, les services d'un psychologue deux jours par semaine et trente-deux jeunes avec qui travailler.

Quitter une école de moins de deux cents élèves pour arriver dans une école secondaire de près de 3 000 élèves, quelle aventure! Quels sont les services à notre disposition? Où sont-ils situés? Quelles ressources peut-on utiliser? Quels sont les mécanismes de fonctionnement? Quelles sont nos possibilités et nos limites? Comment nous intégrer aux enseignants du secteur régulier? Que pensent ces enseignants de nos jeunes? Comment conscientiser les directeurs, les professeurs, les autres élèves aux problèmes de nos jeunes? Raconter ici toutes nos luttes pour la conscientisation du milieu à nos problèmes, notre travail, notre philosophie, nos besoins et ceux de nos jeunes, serait une longue entreprise. À toutes ces questions et ces

secrétaire d'unité. Nous utilisons très fréquemment tous les services mis à notre disposition. De plus, l'infirmière, la travailleuse sociale et le policier éducateur sont impliqués dans des programmes de prévention.

1.4.2 Caractéristiques de la clientèle

Je travaille au pré-secondaire avec un groupe de douze élèves et un autre de treize. Ils sont à l'école secondaire pour la première année. Ils sont considérés comme ayant des troubles graves d'apprentissage parce qu'ils accusent un retard scolaire de trois ans et plus. En fonction de leur âge (douze à quatorze ans), ils devraient être en secondaire I ou II. Des tests standardisés d'intelligence situent la majorité de ces enfants dans les normes de capacités mentales moyennes. Ces tests sont administrés et analysés par un psychologue. Certains autres élèves sont considérés comme des « cas frontière ». Leurs échecs répétés ont engendré des troubles de comportement. Ils se sentent complètement dévalorisés parce qu'ils sont dans des classes spéciales depuis leur entrée à l'école. Issus, en majorité, de milieux défavorisés, ils sont très anxieux et parfois agressifs. Ils ont un très faible pouvoir de concentration et de rétention. Ils ont un vocabulaire très limité. Beaucoup de mots sont mal utilisés. Leurs énoncés sont souvent incohérents. Ils parviennent mal à structurer leur pensée. Leurs phrases sont écourtées et mal orthographiées. Plusieurs d'entre eux parviennent difficilement à lire un message simple.

Par ailleurs, ce sont des adolescents qui ont à faire des apprentissages scolaires d'enfants de sept, huit ou neuf ans. Ils ont cependant des goûts d'adolescents, ils veulent des défis à relever, ils aiment la variété, ils veulent assumer des responsabilités et faire des choix. Ils détestent lire et écrire, et ils ne voient aucune utilité à le faire. Ils se croient incapables d'apprendre, de réussir quoi que ce soit au plan scolaire. Ils rejettent la responsabilité de leurs échecs scolaires sur les enseignants et se méfient de tout adulte oeuvrant dans une école.

Néanmoins, certains d'entre eux veulent et pourront réintégrer le secteur dit régulier. D'autres suivront un cheminement spécial, le cheminement IV proposé par le M.E.Q. Pour ces derniers, il s'agira de se diriger vers les métiers tout en accumulant le plus possible d'unités (crédits) rattachées à certains programmes du secteur régulier.

1.4.3 Mon rôle d'éducatrice et d'enseignante

Mon rôle dans cette école est à la fois celui « d'éducatrice » et d'enseignante. Comme éducatrice, je dois suivre le cheminement de chacun des élèves d'un groupe, communiquer avec les parents, référer certains élèves aux services aux étudiants, m'assurer que les recommandations de ces services soient connues des collègues concernés par ces élèves, vérifier l'assiduité de tous. Je dois donc établir une relation d'aide avec chacun de mes élèves.

Mes périodes d'enseignement sont consacrées à l'enseignement du français à deux groupes d'élèves. Tous mes cours se donnent dans le local qui m'est assigné dans l'aire du secondaire II. J'y passe deux périodes de cinquante minutes chaque jour, avec chacun des groupes.

2 – DESCRIPTION DE LA SITUATION

Durant les cinq premières années, j'ai beaucoup observé, de façon informelle, ces jeunes adolescents. J'ai analysé leurs besoins cognitifs, leur potentiel, leur façon d'apprendre. J'ai développé, par tâtonnements, une démarche d'individualisation qui s'avère très efficace auprès de cette clientèle.

Dans un premier temps, je me suis mise à la recherche d'un test diagnostic me permettant de situer le plus exactement possible le niveau d'apprentissage de chacun de mes élèves en lecture et en écriture. Dans un deuxième temps, j'ai identifié quatre niveaux d'apprentissage: niveau A (2e et 3e années); niveau B (4e année); niveau C (5e année); niveau D (6e année). Troisièmement, j'ai élaboré une série d'objectifs pour chacun des quatre « savoir » de l'ancien programme de français (savoir écouter, savoir lire, savoir écrire, savoir parler) pour chacun des niveaux d'apprentissage. Ensuite, j'ai préparé seize plans de travail. Chaque plan, nommé plan global, comprend les objectifs de chacun des « savoir » pour chaque niveau. Puis, j'ai recensé et ordonné le matériel didactique qui permettrait l'atteinte des objectifs de chacun des plans de travail. Enfin, j'ai préparé un plan bimensuel qui permet à l'élève d'organiser les tâches à effectuer pendant deux semaines. Ainsi, chaque élève possède son plan global pour chacun des « savoir » et un plan bimensuel. Il entre en classe et décide lui-même de ce qu'il va faire pendant la journée. Il se met au travail, s'auto-corrige, me fait vérifier son exercice et fait inscrire sa note sur ses plans global et bimensuel. L'équipement audio-visuel et du travail d'équipe lui servent de soutien. Cette façon de travailler plaît beaucoup à l'adolescent qui devient son propre maître et le responsable de ses apprentissages. Le plan bimensuel devient un contrat entre lui et l'adulte. Le local de classe étant divisé en quatre coins du savoir, l'élève satisfait davantage son besoin de changement.

Les actions entreprises de façon informelle depuis les cinq dernières années nous ont permis d'enregistrer certains résultats positifs. Par exemple, la direction est davantage consciente de nos problèmes et chemine avec nous. Nous sommes sortis du petit coin où nous étions au début et nous coliabitons avec les professeurs et les élèves du secteur régulier. Des équipements très variés nous sont fournis: appareils audio-visuels, outils pour la menuiserie, la mécanique, les petits moteurs, les arts plastiques, etc. Une bonne partie de nos « collègues du régulier » acceptent beaucoup plus notre présence et celle de nos jeunes. Un système de renforcement positif visant à rendre l'élève responsable est implanté.

Nous sommes maintenant une équipe de onze enseignants, une technicienne en éducation spécialisée, un psychologue, alors qu'au début nous n'étions que trois enseignants. Le curriculum de l'élève a été modifié par l'ajout de certains cours d'ateliers légers. Nous expérimentons une méthode d'enseignement individualisé. Mais, ces résultats ne doivent pas masquer la réalité. Le problème de l'enseignement dans ce milieu demeure. Il convient de le poser clairement ici pour essayer de lui trouver une solution applicable au moyen de cette recherche.

3 – PROBLÈME À RÉSOUDRE

Je dois enseigner le français à des adolescents qui ont des troubles graves d'apprentissage. Cette discipline a été, durant plusieurs années, leur principale cause d'échec. Ils la perçoivent très mal et la jugent très sévèrement. Ils forment des groupes de douze et treize garçons et filles dont les niveaux d'apprentissage varient de la deuxième année à la cinquième année de l'élémentaire. Ils apprennent très lentement, ont une faible capacité de rétention, sont peu motivés à apprendre. Aucun programme n'existe pour cette clientèle. Ils ont à leur horaire des cours de français, de mathématique, de formation de la personne, d'ateliers légers et d'éducation physique. J'ai comme mandat premier de les acheminer vers le secteur régulier. À la fin de l'année scolaire, ils doivent posséder tous les pré-requis à un secondaire I.

Cependant, pour remplir cette mission, je dois tenir compte des contraintes suivantes:

1– la présence de plusieurs élèves de différents niveaux d'apprentissage dans un même groupe;

2– les différents rythmes d'apprentissage des élèves d'un même groupe;

3– les troubles de comportement engendrés par les échecs répétés;

4– l'attitude défaitiste de ces élèves quant à l'apprentissage du français;

5– la présence de notions déjà vues et non assimilées par ces élèves;

6– l'inexistence d'un programme officiel approprié à cette situation;

7– les droits de ces élèves à une formation générale;

8– l'absence d'instruments adéquats pour mesurer les progrès accomplis au cours de l'année;

9– la mouvance des intérêts des élèves;

10– le milieu socio-culturel de ces élèves.

4 – BUT DE LA RECHERCHE

Cette recherche a pour but d'élaborer un programme individualisé et intégré de lecture, s'échelonnant sur les dix mois d'une année scolaire, et planifié selon le modèle de curriculum de Taba.

Ce programme s'adresse à des élèves T.G.A. de douze à quatorze ans. Il tient compte des objectifs spécifiques du programme de géographie du secondaire I. L'intervention pédagogique sera organisée selon le modèle proposé par Minder.

5 – CADRE THÉORIQUE

Avant de poursuivre ma recherche, il m'apparaissait essentiel de discerner clairement les postulats qui m'ont guidée dans le choix des solutions et qui m'ont orientée dans ma démarche de réalisation du but poursuivi.

5.1 L'être humain

Chacun de nous naît avec un certain potentiel. Ce potentiel pourra être plus ou moins développé selon les influences du milieu. L'hérédité et le milieu sont des facteurs qui influent sur le développement de la personne. Le quotient intellectuel de chacun, ses propriétés corporelles, jouent un rôle déterminant dans son évolution. Le milieu dans lequel l'être évolue détermine aussi son degré de développement. Si un individu naît dans un milieu favorisé, il a beaucoup plus de chance de développer au maximum son potentiel. « Ainsi, il existe une interaction entre la nature, le milieu et les individus qui influence l'évolution. » (1) De plus, je crois fortement qu'aucun individu ne naît foncièrement mauvais. Malgré certaines tendances innées, son comportement dépend en grande partie des expériences qui ont marqué sa vie affective, des messages transmis par son entourage et sa façon de recevoir ces messages.

Je pense également que l'être humain possède une vie intellectuelle, une vie corporelle et une vie affective. Ni l'une ni l'autre ne doit prédominer. Pour atteindre une croissance optimale l'être humain doit tendre à un juste équilibre entre son développement

---

(1) Papalia, Diane E., et Olds, Sally W., **Le développement de la personne**, Montréal, Les éditions H.R.W. ltée, 1979, trad. de David et Sylvie Bélanger, p. 13.

intellectuel, physique et affectif. Par contre, il ne faut pas oublier que « le développement a une marche définie, une loi propre, et qu'il ne s'accomplit que dans certaines conditions adéquates et déterminées. » (1)

5.2 L'école: son rôle

Pour moi, l'école est un milieu de vie intégré à la société. Elle vise le développement intégral de l'être humain. Elle offre à chacun la possibilité de vivre des expériences propres à la découverte et à l'utilisation de ses ressources intérieures. Elle doit rendre l'individu apte à satisfaire ses besoins individuels et ceux de sa collectivité, apte à résoudre les problèmes inhérents à ces besoins. Elle doit favoriser le développement physique, intellectuel et affectif de chacun, et favoriser la croissance harmonieuse de toutes les facettes de sa personnalité.

En somme, l'école est un lieu d'éducation, et l'éducation « est une vie, c'est-à-dire un processus d'inter-dépendance réciproque entre l'individu et le milieu physique et social, ayant pour fonction d'ajuster le mieux possible l'individu à ce milieu, grâce à un enrichissement progressif de son expérience. » (2) « L'école est à la fois un lieu de développement de la culture d'un peuple et un foyer de réflexion où convergent les actions culturelles. » (3) L'école est donc au service du développement optimal de l'être humain. C'est sa seule véritable raison d'exister.

---

(1) Dewey, John, **L'école et l'enfant**, Paris, Delachaux et Niestlé, 1976, 9e éd., coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, p. 104.
(2) Claparède, Edouard, **L'éducation fonctionnelle**, Paris, Delachaux et Niestlé, 1973, 6e éd., coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, p. 197.
(3) Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, **L'école québécoise: Énoncé de politique et plan d'action**, Québec, 1979, p. 38.

5.3 L'élève: ses capacités, sa motivation, ses habiletés

Pour moi, l'élève est cet être humain qui tend vers un développement optimal de sa vie physique, intellectuelle et affective. Il se « développe naturellement en passant par un certain nombre d'étapes qui se succèdent dans un ordre constant. » (1) Ainsi, l'adolescence est une étape de croissance qui a ses caractéristiques propres. Le jeune adolescent se préoccupe davantage de son aspect physique et, à ce niveau, il cherche à ressembler à la moyenne des autres adolescents. Il est anxieux, se sent incompétent et, par le fait même, manifeste plus d'agressivité. Il est égocentrique et se croit unique. Il ébauche la formulation d'un raisonnement hypothético-déductif, entreprend l'intégration des connaissances acquises à ses problèmes actuels.

La plupart des adolescents commencent à se conformer aux conventions sociales et pensent en fonction de ce qu'il faut faire pour plaire aux autres ou pour obéir aux lois. Ils sont à la recherche de leur identité et voient très souvent leurs éducateurs comme des ennemis. Ils s'identifient davantage aux gens de leur âge. De plus, les adolescents ont besoin de se sentir libre de prendre leurs propres décisions. Enfin, ils s'inquiètent constamment de la sincérité des autres.

En se référant aux stades de développement de Piaget et aux stades de raisonnement moral de Kohlberg, Diane E. Papalia et Sally W. Olds (2) nous exposent les caractéristiques propres à cette étape du développement de la personne. Pour connaître l'élève, je dois nécessairement en tenir compte. L'élève « est un être adapté aux circonstances qui lui sont

---

(1) Claparède, Edouard, *op. cit.*, p. 7.
(2) Papalia, Diane E., et Olds, Sally W., *op. cit.*, pp. 255–304.

propres, son activité mentale est appropriée à ses besoins, et sa vie mentale constitue une unité. » (1) Certaines activités, certaines expériences lui ont permis d'atteindre tel niveau de développement. L'élève développe ses facultés au fur et à mesure de son évolution, au moment où sa maturité propre le lui permet. Plus il fera d'expériences, plus grand sera son développement. L'élève n'est pas en état d'imperfection, mais en voie de développement.

Donc, je considère l'élève comme un être qui tend vers son développement optimal, un être qui a son propre potentiel, ses tendances innées, un être qui, poussé par la satisfaction des besoins propres à ses différents stades de développement, a vécu certaines expériences qui lui ont permis d'exercer et de développer ses facultés. Je crois aussi que « toute personne en situation d'apprendre est unique en regard de ses intérêts, de ses antécédents, de ses perceptions, de ses valeurs, de ses concepts, de ses besoins, de ses façons particulières d'apprendre, de ses habiletés, etc. » (2) Mais je crois aussi, comme D. Fryer, qu'il n'y a « que cinquante chances sur cent pour que les intérêts exprimés par un adolescent subsistent plus d'un an. » (3) Cependant, comme G. Murphy, je crois que « des intérêts mouvants peuvent cependant se référer toujours à un même système de valeurs, à une même attitude fondamentale » (4) et qu'ils exercent une influence marquante sur l'attitude de l'élève face à l'apprentissage.

---

(1) Claparède, Edouard, *op. cit.*, p. 96.
(2) Legendre, Renald, **L'éducation totale**, Montréal, Nathan–Ville-Marie, 1983, coll. Le défi éducatif, p. 303.
(3) Fryer, D., **The Measurement of Interests**, London, Harrap, 1931, cité par G. De Landsheere, in **Introduction à la recherche en éducation**, Paris, Armand-Colin–Bourrelier, 1974, 4e éd., p. 207.
(4) Murphy, G., **Personality, A Biosocial Approach to Origins and Structures**, New York, Harper, 1947, cité par G. De Landsheere, in *op. cit.*, p. 207.

5.4 L'enseignant: son rôle

Enseigner, c'est « avant tout donner aux ressorts intérieurs qui sont l'apanage de chaque être vivant, et qui constituent sa personnalité même, l'occasion de jouer, de « se réaliser » ; c'est faire appel à toutes ces activités innées, pour les éveiller, et les diriger. » (1) Cet énoncé d'Edouard Claparède correspond entièrement à ma conception du rôle de l'enseignant. L'élève, cet être humain unique qui vise le développement optimal de sa personnalité, a besoin d'être aidé, d'être guidé dans sa démarche de croissance. À cette fin, l'enseignant doit savoir où l'élève en est rendu dans son développement psychologique, cognitif, affectif. S'il le connaît bien, il pourra l'aider à découvrir et à utiliser ses propres ressources. Il partira des intérêts de l'élève, de ses acquis, pour l'amener à progresser et lui évitera ainsi les situations d'échecs. « Pour que l'enfant, l'élève, à tout âge, se décide de lui-même, personnellement, à se mettre au travail, en activité, il faut qu'il se sente accueilli et qu'il prenne confiance en lui. » (2)

Cette relation de confiance établie, il est essentiel pour l'enseignant de diriger les intérêts de l'élève, de les « seconder en plaçant l'enfant dans les circonstances les plus favorables à leur éclosion. » (3) Il doit donc organiser sa démarche, se fixer des objectifs, prévoir des moyens d'atteindre ses objectifs, donc élaborer un programme. L'élève acceptera davantage d'être guidé s'il sent que l'enseignant est bien préparé à le faire. En somme, l'ensei-

---

(1) Dewey, John, *op. cit.*, p. 14.
(2) Faure, Pierre, **Un enseignement personnalisé et communautaire**, Paris, Casterman, 1979, coll. Enfance-éducation-enseignement, p. 65.
(3) Dewey, John, *op. cit.*, p. 19.

gnant, comme le décrit R. Delaubert, n'est « ni patron omniprésent, ni spectateur sans influence, il est à la fois le libérateur des puissances contenues dans l'enfant et l'organisateur des activités individuelles et collectives. » (1)

5.5 Stratégies d'intervention

Après avoir discerné clairement mes postulats, il m'importait de choisir des stratégies reliées à ceux-ci. Mes recherches en ce sens ont abouti à l'enseignement individualisé, à la pédagogie de l'intérêt, à l'intégration des matières et à la pédagogie fonctionnelle.

5.5.1 Vers un enseignement individualisé

Ayant posé un diagnostic sur ma clientèle et sur leurs façons d'apprendre, j'ai émis l'hypothèse suivante: l'enseignement individualisé est le type d'enseignement le plus approprié à leurs besoins et à la tâche qui m'est confiée.

Pour vérifier cette hypothèse, une revue plus ou moins exhaustive des écrits sur le sujet s'imposait. Quelles différences y a-t-il entre enseignement individualisé et enseignement personnalisé? Pourquoi individualiser l'enseignement? Que peut-on reprocher à l'enseignement individualisé? Quelles sont les conditions nécessaires à l'individualisation de l'enseignement? Tels étaient les points essentiels de mon questionnement.

---

(1) Delaubert, R. et al., **Pédagogie fonctionnelle pour l'école élémentaire nouvelle**, Paris, Nathan, 1973, t., 1, p. 67, cité par Minder, Michel, in **Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation**, Liège, H. Dessain, 1980, 3e éd., p. 210.

Certains auteurs se sont révélés d'excellentes sources d'information pour mon processus de questionnement. Ils m'ont aidée à clarifier certains points obscurs, à raffermir mes positions quant à l'enseignement individualisé et m'ont fait prendre conscience de quelques écueils à éviter.

Quelles sont donc ces différences entre l'enseignement individualisé et l'enseignement personnalisé ? « Individualiser, c'est reconnaître la réalité inéluctable des différences naturelles – et même souhaitables – entre les êtres. Individualiser, c'est refuser qu'on applique le même moule à tous et à toutes en tentant de camoufler les particularités qui tôt ou tard finiront par se manifester. Individualiser, c'est reconnaître à chacun le besoin et le droit de s'affirmer, de distinguer, de s'identifier en tant qu'être unique. » (1) « Individualiser une situation pédagogique, c'est s'assurer que les objectifs et les ressources mises à la disposition d'une apprenant correspondent bien aux caractéristiques et aux besoins de ce dernier. » (2) « Aux antipodes de la production en série, la personnalisation est cette volonté d'offrir à chacun toutes les chances voulues de se développer pleinement selon ses caractéristiques distinctes et ses intentions propres. » (3) « La personnalisation peut également être définie comme l'action d'adapter le milieu scolaire aux besoins distincts des éduqués. » (4) « L'individualisation concerne surtout l'harmonisation des composantes d'une situation pédagogique; la personnalisation embrasse à la fois la situation pédagogique et la pertinence de l'infrastructure pédagogique en regard du sujet. » (5) Telles sont les distinctions qu'exprime Renald Legendre quant à l'enseignement individualisé et à l'enseignement personnalisé.

---

(1) Legendre, Renald, **L'éducation totale**, Montréal, Nathan/Ville-Marie, 1983, coll. Le défi éducatif, p. 301.

(2) *Ibid.*, p. 302.

(3) *Ibid.*, p. 310.

(4) *Ibid.* p. 311.

(5) *Ibid.*, p. 309.

Cesar Birzea a exposé quelques modèles reliés à la pédagogie de la maîtrise: modèles de Carroll, de Bloom, de Bomboir, de Keller et de Sherman. Tous ces modèles tentent de rentabiliser au maximum l'enseignement par la généralisation du succès scolaire. Ces modèles ont plusieurs points en commun. Ils définissent la matière sous forme de tâches à accomplir, évaluent les performances après chaque unité d'apprentissage, et procèdent à des corrections individuelles pour assurer à chaque élève un niveau minimum de maîtrise. Tous ces modèles, tantôt appelés pédagogie de la maîtrise, pédagogie corrective, enseignement personnalisé, enseignement individualisé, mettent l'accent sur le temps nécessaire à l'apprentissage selon les aptitudes et les capacités des individus. Ils ne font pas de nettes distinctions entre enseignement individualisé et enseignement personnalisé.

« Individualiser l'enseignement, c'est tenir compte des ressources auto-éducatives de chacun, c'est-à-dire au fin fond de son individualité. » (1) « Tenir compte de l'individualité de l'enfant, ce n'est pas seulement organiser le travail intellectuel de chaque individu, c'est aussi répondre à ses besoins d'ordre moral, affectif et social. » (2) Tels sont les énoncés de Robert Dottrens. Il souligne l'importance de tenir compte de la qualité de l'intelligence (rapide, lente), du type intellectuel (concret, abstrait), du tempérament (actif, passif, volontaire, aboulique), du rythme de travail (travail bâclé, travail non terminé). Il parle d'individualisation du travail et des moyens d'enseignement. Il n'est jamais question, pour lui, d'enseignement dit personnalisé.

---

(1) Dottrens, Robert, **L'enseignement individualisé**, Paris, Delachaux et Niestlé, 1971, coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, p. 27.

(2) *Ibid.*, p. 28.

Pierre Faure parle d'enseignement individualisé, d'enseignement personnalisé, de pédagogie par objectifs, de travail indépendant. Ainsi, dans son chapitre intitulé *La recherche d'une éducation plus individualisée et plus juste*, il nous fait part du pourquoi d'une telle éducation. Plus tard, il s'exprime ainsi: « Quels que soient l'âge et le niveau de l'élève, un travail personnalisé fixe et développe l'attention . . . » (1) « La pédagogie par objectifs a le grand avantage de faire prendre conscience de séquences de travail et d'activités. » (2) « Insister sur l'importance du travail indépendant de l'élève, c'est d'abord mettre l'accent sur une individualisation de l'enseignement de la part du maître, sur le respect de la différence entre les élèves eux-mêmes, leurs aptitudes et besoins particuliers et entre l'enseignant et les élèves, leurs compétences et motivations spécifiques. » (3) Il ne semble faire aucune distinction entre enseignement personnalisé et enseignement individualisé.

Après ces quelques lectures, j'ai tendance à croire que l'on fait peu de différence entre enseignement individualisé et enseignement personnalisé. Avant de commencer mes recherches en ce sens, intuitivement, quand je parlais d'individualisation, je faisais référence aux objectifs pédagogiques, au rythme de travail des élèves, à leurs capacités cognitives, à leurs acquis pédagogiques. C'est pourquoi il m'apparaissait essentiel de viser une pédagogie qui distinguerait clairement les objectifs spécifiques de chaque matière, pour chaque niveau d'âge. Ensuite, je me référais aux besoins affectifs des élèves, à leur motivation, à la pertinence des situations d'apprentissage, et alors, je parlais d'enseignement personnalisé.

---

(1) Faure, Pierre, **Un enseignement personnalisé et communautaire**, Paris, Casterman, 1979, coll. Enfance-éducation-enseignement, p. 82.

(2) *Ibid.*, p.68.

(3) *Ibid.*, p. 104.

À ce stade-ci de ma recherche, j'opte pour un enseignement individualisé qui se définit comme suit: enseignement par objectifs pédagogiques spécifiques, tenant compte des pré-requis, adapté aux aptitudes individuelles, aux besoins particuliers et aux motivations de chacun des apprenants, en vue de la maîtrise des apprentissages et de la réussite de chacun des membres de la communauté, suscitant la prise en charge de chacun et l'entraide mutuelle.

Cette distinction étant faite, il m'importait de vérifier la pertinence de ce type d'enseignement, de savoir pourquoi il me semblait nécessaire d'individualiser mon enseignement. Tous les auteurs consultés affirment que l'enseignement individualisé permet à l'enseignant de respecter les différences individuelles et à chacun des apprenants de révéler ses caractéristiques propres. (Voir à ce sujet: Legendre, p. 17; Dottrens, p. 18; Faure, p. 19). Il m'apparaissait donc clair que l'individualisation permet un très grand respect de l'individu puisqu'elle tient compte de ses acquis, de ses aptitudes, de son rythme et de ses motivations.

En tenant compte des différences individuelles, l'enseignement individualisé amène sûrement l'apprenant vers le succès. Certains auteurs l'affirment très clairement. « Programmation, indications de travail, instruments de travail, sont l'essentiel de l'aide pédagogique apportée par le maître. Elle va beaucoup plus loin que l'explication orale et que l'exercice collectif, car elle guide l'enfant et soutient son effort dans une recherche, une découverte, une assimilation personnelle. » (1) « Quels que soient l'âge et le niveau de

---

(1) Faure, Piette, *op. cit.*, p. 69.

l'élève, un travail personnalisé fixe et développe l'attention, ce qui est la condition première des acquisitions et rectifications orthographiques. » (1) « L'individualisation est le principe même du succès des apprentissages. Elle est la condition sine qua non pour qu'un système soit véritablement éducatif pour tous et chacun. » (2) « Individualiser, c'est accroître le nombre des apprentissages fructueux et significatifs pour chacun des apprenants. » (3) « Révolu le temps de la même aspirine pédagogique pour tous, qui ne pouvait fatalement pas guérir tous les malaises. » (4) Donc, par le respect de l'individu et de ses caractéristiques propres, l'enseignement individualisé est un meilleur gage de succès.

Une autre raison majeure permet aux différents auteurs de croire à l'individualisation. Permettre à l'apprenant de faire des choix, de prendre des décisions, développe chez lui l'autonomie et la liberté. « Le travail individualisé, comme toute activité scolaire féconde, doit peu à peu libérer l'enfant de la tutelle du maître et l'amener à se tirer d'affaire seul. » (5) « Tout cet ensemble de choix, d'options, de décisions, constitue un véritable apprentissage de la liberté, sans lequel il est vain d'espérer une construction de la personnalité. » (6) « Le travail indépendant, en donnant plus d'initiative à l'élève, plus de responsabilités, vise d'une part à mieux préparer l'adolescent à la prise en charge de sa propre

---

(1) Faure, Pierre, *op. cit.*, p. 82.

(2) Legendre, Renald, *op. cit.*, p. 302.

(3) *Ibid.*, p. 303.

(4) *Ibid.*, p. 307.

(5) Dottrens, Robert, *op. cit.*, p. 50.

(6) Faure, Pierre, *op. cit.*, p. 73.

formation au niveau des enseignements supérieurs ou de la formation permanente. » (1) « C'est aussi, dans l'autre sens, attendre de l'élève qu'il manifeste son autonomie, en suscitant sans cesse sa participation à sa propre formation. » (2) « L'objectif essentiel est de faire participer davantage l'élève à son apprentissage, de lui permettre de choisir et organiser plus librement son travail scolaire, d'utiliser des documents de tous ordres, de faire des expériences sans être directement sous le contrôle du professeur. » (3)

Quant à moi, je crois fortement que l'enseignement individualisé permet à l'apprenant de développer des habitudes d'indépendance et de travail.

Ce sont là les raisons majeures qui m'amenaient à viser l'individualisation de mon enseignement. Apprendre à l'élève à organiser son temps de travail, l'amener à développer des habitudes de recherche et de réflexion, lui apprendre à mieux se connaître, améliorer les rapports maître-élève étaient d'autres raisons qui m'incitaient à l'individualisation.

Malgré l'importance de ces raisons favorables, il demeurait chez moi certains doutes semés par les opposants de l'enseignement individualisé. Que lui reproche-t-on? Le principal reproche qu'ils font, c'est que ce type d'enseignement développe un certain individualisme chez l'élève et qu'il néglige sa socialisation. À cela, Pierre Faure répond:

---

(1) Faure, Pierre, *op. cit.*, p. 102.

(2) *Ibid.*, p. 104.

(3) *Ibid.*, p. 102.

« À qui demanderait si un travail personnalisé ne va pas créer une sorte d'individualisme, il faut laisser les faits répondre. On vérifie qu'il n'y a nulle opposition ou contradiction entre personnalisation et développement du sens social, qu'une formation personnalisée tend à devenir communautaire, qu'une vraie formation sociale et communautaire passe par le souci de la personne, de chaque personne. » (1) De plus, les élèves étant constamment appelés à aider leurs pairs, « c'est de cette prise de conscience des entraides et des diversités que naîtra l'esprit communautaire. » (2) Renald Legendre affirme : « Préconiser l'individualisation n'est pas opposer l'individu à la société en favorisant l'individualisme au détriment de la formation sociale. Si l'on désire absolument la relier à une idéologie, l'individualisation s'inscrit directement dans la visée d'une démocratisation totale de l'éducation. » (3)

Quant à moi, il m'apparaît évident que, dès que des groupes sont constitués, aucun type d'enseignement ne peut empêcher les échanges, à moins que l'enseignant ne soit un véritable dictateur. Aussi, le fait que l'enseignant soit constamment au service de l'un ou de l'autre des élèves, incite les autres élèves à s'entraider. De plus, certaines stratégies permettront des mises en commun. Enfin, apprendre à l'élève à respecter l'atmosphère de travail d'une classe, lui apprendre à partager l'aide du professeur avec ses pairs, lui faire prendre conscience des différences individuelles, n'est-ce pas là une excellente façon de former un « être social » ?

---

(1) Faure, Pierre, *op. cit.*, p. 74.

(2) *Ibid.*, p. 74.

(3) Legendre, Renald, *op. cit.*, p. 301.

Un autre reproche fait à ce type d'enseignement, c'est qu'il ne favoriserait pas la relation maître-élève. À ceci, Pierre Faure répond: « Le travail indépendant, en donnant plus d'initiative à l'élève, plus de responsabilité, vise d'une part à améliorer le rapport maître-élève. » (1) Pour ma part, il me semble logique qu'en devenant celui qui guide au lieu de dicter, celui qui tient compte des besoins de chacun, l'enseignant ne peut qu'améliorer sa relation avec l'élève.

Enfin, on reproche à l'enseignement individualisé d'accroître la tâche déjà lourde de l'enseignant. Il est vrai que l'implantation d'un tel système exige de nombreuses heures de travail. Par contre, il est permis de croire au travail d'équipe, au partage des tâches. Une fois l'implantation terminée, la mise à jour peut se faire avec la participation des élèves. Et puis, de quoi les enseignants se plaignent-ils le plus? D'avoir à consacrer une très forte partie du temps à « faire de la discipline » et à « pousser dans le dos des élèves ». Par l'enseignement individualisé, ces deux difficultés disparaissent presque totalement. Ensuite, en ayant recours à l'auto-correction, la surveillance et la vérification de cette correction se font en présence des élèves. Finie alors la lourde corvée des corrections de masse.

Étant convaincue de la valeur de l'enseignement individualisé, ayant réfuté les reproches de ses opposants, il me restait à découvrir les conditions nécessaires à l'individualisation. Les tenants de l'enseignement individualisé suggèrent le recours aux conditions suivantes d'enseignement:

1– mesurer efficacement les acquis des élèves;

2– rédiger une liste ordonnée d'objectifs spécifiques;

---

(1) Faure, Pierre, *op. cit.*, p. 102.

3– définir clairement les critères de maîtrise;

4– élaborer des tests d'évaluation sommative;

5– décomposer le cours en unités de contenus;

6– préparer l'enseignement de toutes les unités dès le début;

7– préparer les correctifs;

8– s'assurer de la cohérence entre les objectifs, les besoins identifiés, les situations pédagogiques et les moyens disponibles;

9– préparer un travail à la mesure de l'élève (à son tempérament, ses capacités, ses aptitudes, son rythme, ses intérêts).

À cette étape de ma recherche, j'ai pu constater que la démarche d'individualisation, développée et expérimentée par tâtonnements, correspondait en grande partie aux principes directeurs des modèles étudiés et tenait compte des conditions nécessaires à l'individualisation. Cependant, certaines faiblesses soupçonnées au niveau de l'intérêt, de l'évaluation et des mises en commun, m'apparaissaient très évidentes. Convaincue de la pertinence de ce type d'enseignement, il me restait donc à remédier à ces faiblesses.

5.5.2 Vers une pédagogie de l'intérêt

Les élèves ont exprimé très clairement la satisfaction qu'ils éprouvaient à travailler selon une démarche individualisée. Par contre, ils ont aussi exprimé leur peu d'intérêt pour leur « plan de lecture ». Le problème de la motivation, de l'intérêt, se manifestait très ouvertement. Il fallait donc orienter mes recherches en ce sens.

En premier lieu, Gérard Héon, dans **Les habitudes de lecture des Québécois de 10–12 ans**, m'a fourni quelques précieux renseignements. Son enquête a montré qu'il

y avait relation significative entre le nombre de livres des répondants et leurs résultats scolaires. « On remarque [. . .] que les élèves qui n'ont pas de livres ont tendance à se retrouver parmi les plus faibles. De même, les meilleurs élèves ont généralement plus de livres. » (1) « La relation entre le nombre de journaux et revues au foyer et le résultat scolaire est plus remarquable que les relations établies entre le nombre de livres et les résultats. » (2) « Plus les élèves ont des résultats faibles en français, plus les illustrations des livres exercent une attraction importante. » (3) Ensuite, Geneviève Patte m'a fait voir que les jeunes lisent pour satisfaire l'attente des adultes, pour se faire plaisir, pour satisfaire leurs propres désirs. Il faut donc que nous donnions « le bon livre au bon moment, mais aussi que nous leur offrions un endroit où ils puissent trouver l'idée juste au bon moment. » (4) Elle déclare que le livre doit être en rapport avec l'expérience directe de l'enfant, ce qui « ne veut pas dire proposer une copie photographique et plate de cette expérience mais avoir l'intuition de ses pulsions, de ses besoins affectifs, de son goût du concret. » (5)

Ces lectures m'ont donné des indications intéressantes, mais j'avais l'impression de tourner en rond, je restais sur ma soif. C'est alors que surgit la question: « C'est quoi au juste la motivation, l'intérêt? »

---

(1) Héon, Gérard, **Les habitudes de lecture des Québécois de 10–12 ans**, Drummondville, Gérard Héon éd., 1980, p. 120.

(2) *Ibid.*, p. 123.

(3) *Ibid.*, p. 140.

(4) Anna-Marie Kublin, citée par Patte, Geneviève, **Laissez-les lire! – les enfants et les bibliothèques**, Paris, Les Éditions ouvrières, 1978, coll. Enfance heureuse, p. 34.

(5) *Ibid.*, p. 57.

Guilford parle de l'intérêt comme d'une « tendance générale du comportement d'un individu à être attiré vers une certaine catégorie d'activités. » (1) De Landsheere ajoute: « Quoiqu'il en soit, l'éducateur sait d'expérience que l'intérêt – spontané ou provoqué – exerce une énorme influence sur l'apprentissage, et il doit donc chercher à connaître ce puissant moteur, ne fut-ce que d'une façon empirique. » (2) « Mais l'évaluation des intérêts véritables est difficile, car la relation de convenance entre les tendances du sujet et les objets ne s'explique, en dernier ressort, que par une exploration de l'individu entier: son état physique, son intelligence et sa personnalité. » (3) Il nous fait part de cette affirmation de Fryer qu'« il n'y a que cinquante chances sur cent pour que les intérêts exprimés par un adolescent subsistent plus d'un an. » (4)

René Fourcade, lui, nous dit: « Seule la mesure des attitudes pourrait peut-être donner une idée de la valeur des motivations. » (5) Il affirme que la motivation vient de quatre catégories particulières de besoins: le besoin d'action, le besoin d'expression et de communication, le besoin de création, le besoin de prestance.

---

(1) Guilford, cité par De Landsheere, G., **Introduction à la recherche en éducation**, Paris, Armand Colin-Bourrelier, 1974, 4e éd., p. 137.

(2) *Ibid.*, p. 207.

(3) *Ibid.*, p. 207.

(4) Fryer, cité par De Landsheere, *op. cit.*, p. 207.

(5) Fourcade, René, **Motivations et pédagogie: leur donner soif**, Paris, Les Éditions E.S.F., 1975, coll. Science de l'éducation, p. 40.

Edouard Claparède formule quelques grandes lois qui régissent la conduite. Parmi celles-ci, la loi du Besoin: « Tout besoin tend à provoquer des réactions propres à les satisfaire » (1); la loi de l'Intérêt: « Toute conduite est dictée par un intérêt » (2); la loi de l'Autonomie fonctionnelle: « À chaque moment de son développement, un être animal constitue une unité fonctionnelle, c'est-à-dire que ses capacités de réaction sont ajustées à ses besoins » (3).

John Dewey parle de l'intérêt comme d'un système génétique: « Il s'agit au contraire de considérer ces intérêts comme des signes qui nous révèlent des besoins plus profonds, des virtualités qui tendent au devenir, des fonctions nouvelles qui demandent à naître. » (4)

Michel Minder, quant à lui, nous dit que « l'intérêt véritable [ ] se greffe sur une motivation interne, c'est-à-dire, sur un mobile qui active le besoin et polarise l'attention directement sur l'objectif que le maître a défini, ou en tout cas, sur une activité dont la réalisation mènera indirectement à l'objectif. » (5)

De toutes ces lectures, j'ai retenu que l'intérêt part d'un besoin profond, qu'il est le « levier de l'activité ». Mais comment donc concilier l'intérêt de l'élève, le mandat qui m'est confié par le biais des programmes d'études et mon besoin d'une démarche structurée?

---

(1) Claparède, Edouard, **L'éducation fonctionnelle**, Paris, Delachaux et Niestlé, 1973, 6e éd., coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, p. 4.

(2) *Ibid.*, p. 8.

(3) *Ibid.*, p. 13.

(4) Dewey, John, **L'école et l'enfant**, Paris, Delachaux et Niestlé, 1976, 9e éd., coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, p. 19.

(5) Minder, Michel, **Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation**, Liège, H. Dessain, 1980, 3e éd., p. 124.

Dewey propose une théorie éducative qui concilie ces forces et suggère : « Abandonnons la notion de programmes fixes et valables par eux-mêmes, en dehors de l'expérience enfantine, cessons de penser à celle-ci comme à quelque chose de rigide et de fini; voyons-en le caractère mobile, évolutif, vivant et nous comprendrons que l'enfant et le programme ne sont que des limites définissant un seul et même processus. » (1) Il suggère d'interpréter les programmes comme « le résultat de forces à l'oeuvre dans la vie de l'enfant », comme « moyen de donner à l'expérience insuffisante de l'enfant une maturité plus riche. [...] Ce que nous appelons une science ou une branche d'étude condense ainsi pour l'avenir l'expérience passée sous la forme la plus profitable. C'est un capital qui peut produire immédiatement un intérêt. Il y a économie d'effort intellectuel dans toutes les directions. » (2) Il ajoute aussi « qu'il est nécessaire de mettre les programmes d'études en rapport avec l'expérience. Il faut les traduire en termes psychologiques, en retrouvant, et en mettant en lumière les expériences personnelles immédiates, qui ont été à l'origine des sciences et qui leur donnent leur signification. » (3)

Cette approche de Dewey a été le véritable élément déclencheur de l'élaboration de mon programme. Il me semblait essentiel de partir de l'intérêt de l'enfant. Mais, puisque l'intérêt se révélait être un besoin profond chez l'enfant, il m'apparaissait impossible de parvenir, dans le cadre de ma pratique pédagogique, à découvrir ces motivations profondes

---

(1) Dewey, John, *op. cit.*, p. 98.

(2) *Ibid.*, p. 107.

(3) *Ibid.*, p. 109.

et à les utiliser. En me rappelant que les programmes d'études sont conçus à partir du vécu de l'élève, de leurs besoins, il m'incitait a les utiliser et à chercher au coeur même de ceux-ci, la solution à mon problème de motivation des élèves. Il m'encourageait à approfondir d'abord ma connaissance de ceux-ci car « si l'éducateur ignore ou connait imparfaitement les exercices que l'humanité a faites et dont le programme d'études est un résumé, il ignorera également quels sont les pouvoirs, les capacités, les attitudes de l'enfant et il ne saura ni les mettre en oeuvre, ni les exercer, ni les diriger vers leur véritable but. » (1)

5.5.3 Vers l'intégration des matières

À ce stade de ma recherche, j'ai donc décidé d'utiliser les programmes d'études, puisque ceux-ci sont conçus en fonction des besoins et des intérêts des élèves. Comment alors expliquer le peu d'intérêt de ma clientèle quant à l'apprentissage du français? L'élève T.G.A. a toujours été en situation d'échec par rapport à cette matière. « L'adolescent en difficulté a pour ainsi dire peur des mots. Il les perçoit comme des adversaires par lesquels il se laisse dominer et qui, par le fait même, deviennent des objets d'anxiété. » (2)

On peut supposer que cet élève s'est surtout vu proposer « une approche graphophonétique dans le cadre de laquelle tous devaient en arriver à la même leçon en même temps et qui exigeait des retardataires de fastidieux exercices de répétitions de syllabes, de mots, de phrases sans grande signification. » (3) « Il lui manque donc toute une expérience de

---

(1) Dewey, John, *op. cit.*, p. 118.

(2) Guide pédagogique, *op. cit.*, p. 7.

(3) *Ibid.*, p. 7.

tes signifiants. [. . .] Il lui manque en fait tout ce qui permet de bien comprendre ce qu'on lit. » (1) Il déteste donc toute activité ayant comme but apparent la lecture et l'écriture. Il ne voit aucune utilité à apprendre le français puisqu'il le comprend et le parle suffisamment pour répondre à ses besoins immédiats de communication.

Malgré la multiplicité et la variété des exercices proposés, malgré mon souci de tenir compte, tel que suggéré par René Fourcade (2) des besoins d'action, de prestance, d'expression et de communication des élèves, la motivation pour la lecture demeurait toujours artificielle. Puisqu'il m'apparaissait essentiel « de voir à ce qu'il existe chez l'enfant un motif de s'instruire, un but personnel, un lien entre ses besoins et le but à atteindre » (3) et qu'apprendre à communiquer ne signifiait rien pour eux, je devais chercher dans un autre programme d'étude des objectifs susceptibles de les rendre actifs et engagés tout en améliorant la communication. De plus, en utilisant les objectifs de plus d'un programme dans des activités d'apprentissage, je croyais permettre à l'élève d'accéder à une meilleure formation générale.

Motiver les élèves, respecter leur droit à une formation générale, sont donc les besoins qui m'ont d'abord placée sur la piste de l'intégration des matières. Dès lors, une revue de littérature sur le sujet m'a permis d'en découvrir les racines et les différentes formes. Il importait de clarifier cette notion d'intégration, de vérifier la pertinence de cette stratégie

---

(1) Guide pédagogique, *op. cit.*, p. 8.

(2) Fourcade, René, *op. cit.*, p. 160.

(3) Dewey, John, *op. cit.*, p. 211.

par rapport à mes postulats sur l'enseignement individualisé, sur la pédagogie de l'intérêt. Il s'agissait aussi d'en vérifier le pragmatisme quant à ma situation d'enseignante.

L'intégration aurait pris racine avec le concept herbartien de l'intérêt. Influencé par ce concept et celui de la globalisation qui porte les enfants à « saisir la réalité d'une façon globale » (1), Decroly conçoit son programme des centres d'intérêt. Suivirent l'enseignement par thème et le mouvement Freinet qui prônent l'interdisciplinarité. Cependant, John Dewey, adhérant aux concepts d'intérêt et de globalisation, y ajoute une autre dimension, celle de la nécessité des programmes d'études. Il s'agissait pour lui d'intégrer le vécu de l'enfant à l'héritage social. Intéressés par la problématique de Dewey, Tyler, Bloom, Krathwohl, Goodlad et Dressel poursuivirent leur recherche en ce sens. « Ainsi, Dressel rejoint le point de vue de Dewey en considérant tous les efforts d'intégration, que ce soit au niveau du programme ou de la préparation de classe, comme une mise à la disposition de l'élève d'outils destinés à favoriser son accès à la réalité culturelle. » (2)

Après 1958, on retrouve surtout « des tentatives et des comptes-rendus d'envergure très variable portant sur un champ plus restreint. » (3) Ainsi, Davis, Schulwitz, Herber, Riley, Schmidt, Bechtel, Moore, Miccinate et Cower nous livrent certaines recherches « limitées à des cas restreints tant au point de vue des matières concernées que de l'envergure du cadre théorique impliqué. » (4)

---

(1) Boyer, Jean-Yves, *Pour une approche fonctionnelle de l'intégration des matières au primaire*, in **Revue des sciences de l'éducation**, vol. IX, nº 3, 1983, p. 433.

(2) *Ibid.*, p. 435.

(3) *Ibid.*, p. 435.

(4) *Ibid.*, p. 436.

Au Québec, jusqu'en 1979, influencée par le centre d'intérêt de Decroly, l'intégration s'est surtout manifestée sous la forme de l'enseignement thématique. En voulant décloisonner l'enseignement des quatre savoirs du français (lire, écrire, parler et écouter), on a favorisé une intégration intradisciplinaire. Avec l'avènement des nouveaux programmes de l'élémentaire, le Conseil supérieur de l'Éducation propose une approche interdisciplinaire.

Ainsi donc, multidisciplinarité, pluridisciplinarité, interdisciplinarité, intradisciplinarité, centre d'intérêt, enseignement thématique, toutes ces approches visent, depuis plus d'un siècle, l'intégration, c'est-à-dire « l'agencement des disciplines scolaires entre elles ou par rapport à l'expérience de vie de l'élève » (1) **Québec français**, dans son numéro d'octobre 1982 (2) nous présente un projet d'intégration sous forme d'enseignement thématique. Les auteurs établissent clairement, à chaque étape, les objectifs de développement et les objectifs d'apprentissage et développent une approche interdisciplinaire. Dans **Vie pédagogique**, Colette Bouchard attire notre attention en mettant l'accent sur le développement des habiletés intellectuelles et en suggérant une démarche d'apprentissage authentique ». (3) Enfin, dans **Revue des sciences de l'éducation**, Jean-Yves Boyer suggère « une intégration fonctionnelle » qui a spécialement retenu [illegible]

---

(1) Boyer, Jean-Yves, *op. cit.*, p. 4[illegible]

(2) Destrochers-Brazeau, Aline et Houle, Sylvie, *Planification d'un thème pour des écoliers de 1ère primaire*, in **Québec français**, numéro 47, octobre 1982, cahier pratique.

(3) Bouchard, Colette, *Le projet d'intégration*, in **Vie pédagogique**, numéro 24, avril 1983.

L'intégration est fonctionnelle si elle tient compte « des besoins de l'enfant dans la perspective de son intégration à la vie en société » (1), fonctionnelle car « une partie des objectifs d'une discipline seront atteints dans la mesure où ils serviront d'étapes à la réalisation des objectifs des autres matières intégrées. » (2) Jean-Yves Boyer propose une démarche interdisciplinaire qui « est possible tant dans une pédagogie de la démarche imposée que dans une pédagogie de la découverte. » (3) Il souligne que « le caractère expérimental de l'apprentissage fournit la base d'une intégration de type fonctionnel en reliant le contenu des programmes au vécu de l'enfant. » (4) Il nous met en garde contre une fausse intégration qui juxtapose les matières et néglige l'orientation et la démarche propres à chaque discipline. Il nous propose « un modèle qui précise et explicite la place de la matière intégrée dans le déroulement d'une activité structurée au départ en fonction des objectifs de la matière intégrante. » (5)

De ce modèle proposé par Jean-Yves Boyer, je retiens principalement les caractéristiques suivantes: il tient compte des besoins réels des élèves, se sert des matières pour préparer leur intégration à la société, relie le contenu des programmes à leur vécu en favorisant

---

(1) Boyer, Jean-Yves, *op. cit.*, p. 441.

(2) *Ibid.*, p. 442.

(3) *Ibid.*, p. 442.

(4) *Ibid.*, p. 443.

(5) *Ibid.*, p. 450.

la réalisation de tâches signifiantes, considère l'orientation et la démarche propres à chaque matière. Il peut très bien s'adapter à un enseignement individualisé car il tient compte des objectifs de chaque discipline. Il permet aussi à l'enseignant de structurer sa démarche tout en pratiquant une pédagogie de la découverte.

Ce modèle m'a convaincue de la pertinence de l'intégration des matières. Dès lors, je tenais à intégrer ses caractéristiques dans le modèle que j'élaborais. Cependant, je devais y ajouter d'autres dimensions pour répondre adéquatement aux objectifs visés et aux besoins spécifiques de ma clientèle. Je devais aussi décider des programmes à intégrer.

Le programme de français de l'élémentaire s'imposait puisque j'ai comme mandat d'enseigner le français à des élèves dont les niveaux d'apprentissage se situent en-deçà d'une cinquième année. Par ailleurs, l'enseignement du français offre de grandes possibilités quant à une véritable intégration. « Le fait de se retrouver partout au service des autres matières [. . .] correspond exactement aux objectifs de communication signifiante que propose le programme. Le discours est signifiant et l'apprentissage est fonctionnel quand ils servent effectivement à la réalisation de tâches réelles et motivantes et perçues comme telles par l'élève. » (1) De plus, « tout le programme de 1979 contribue à présenter la langue maternelle comme un moyen de communication et comme l'objet d'un savoir-faire plutôt que d'un simple savoir » (2) Enfin, on sait que la maîtrise de l'habileté à lire conditionne les autres apprentissages. « Celui qui lit trop lentement, imparfaitement, ne parvient pas à tirer vraiment

---

(1) Boyer, Jean-Yves, *op. cit.*, p. 444.

(2) *Ibid.*, p. 444.

profit de sa scolarité.» (1) Étant donné cette prédominance de la lecture comme moyen d'apprentissage et d'individualisation et le fait le que le programme de français soit si vaste, j'ai donc décidé de me préoccuper, dans le cadre de ma recherche, uniquement des objectifs de lecture. J'ai donc étudié le programme de lecture de l'élémentaire pour en découvrir les fondements et l'esprit. Simultanément, j'ai ressorti et ordonné les objectifs de chacune des années du deuxième cycle de l'élémentaire pour préparer une feuille de route me permettant d'établir un bilan pour chaque élève, (voir Annexes 1, 2 et 3, pp. 64–71).

Ens ...e, j'ai émis l'hypothèse que le programme de géographie était susceptible de motiver l'élève. J'ai donc étudié ce programme pour y découvrir qu'il pouvait répondre à certains besoins propres à l'adolescent. «Sa curiosité et son imagination le poussent également à s'interroger sur le monde et à vouloir découvrir des espaces plus lointains.» (2) Ce programme propose beaucoup d'activités concrètes et pratiques, ce qui exerce un grand attrait chez l'adolescent. Enfin, peu importe le choix de carrière de l'élève, les habiletés développées par ce programme lui seront d'une grande utilité pour la vie. De plus, la géographie propose une approche globale et favorise une démarche de résolution de problème, centrée sur le connu et le vécu de l'élève et met à contribution les ressources du milieu.

Après m'être imprégnée de l'esprit de ce programme et en avoir ordonné les objectifs sous forme de feuilles de route (voir Annexe 5, p. 74), j'ai voulu évaluer plus formellement son impact possible sur l'intérêt des élèves. Il m'importait d'abord de définir

---

(1) Guide pédagogique, Géographie Générale, 1ere secondaire, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, 1983, p. 23.

(2) Programme d'études, Géographie générale, 1ere secondaire, avril 1982.

clairement l'objet de cette évaluation. « L'intérêt véritable [. . .] se greffe sur une motivation interne, c'est-à-dire, sur un mobile qui active le besoin et polarise l'attention directement sur l'objectif que le maître a défini, ou en tout cas, sur une activité dont la réalisation mènera indirectement à l'objectif. » (1)

Dans cette perspective, partant de la curiosité de l'adolescent et de son besoin d'action, j'ai formulé trente questions susceptibles de couvrir l'ensemble du programme de géographie. Ce programme étant divisé en cinq modules, mon instrument est divisé en cinq parties. Chaque partie propose six découvertes possibles. Lors de l'administration du questionnaire (voir Annexe 4, p. 72), des explications étaient données, la lecture de chaque question était faite à haute voix pour m'assurer qu'aucune difficulté de lecture ou de compréhension ne puissent interférer. J'ai aussi prévenu les élèves de la nécessité d'être sincères dans leurs réponses puisque de ces résultats dépandrait leur vécu en classe et que, si ce programme ne leur plaisait pas, je verrais à en proposer d'autres. J'ai donné quatre choix possibles de réponses pour pouvoir dépister l'intensité de l'intérêt: beaucoup, moyennement, un peu, du tout. Ces choix étaient cotés 3 – 2 – 1 – 0, ce qui devait faciliter l'interprétation des données recueillies (voir Annexe 6, p. 97).

De l'analyse de ce test, j'ai tiré certains indices. Pour ma démarche d'intégration de la géographie, j'avais fixé un seuil de performance, c'est-à-dire que 60 % des élèves devaient manifester plus de 60 % d'intérêt pour l'ensemble du programme. Dans le cas contraire, je devais chercher un autre programme à intégrer. Cependant, 78 % des répondants ont manifesté

(1) Minder, Michel, *op. cit.*, p. 124.

un intérêt de plus de 60 %. Je pouvais donc poursuivre ma démarche. Malgré le fait que j'élaborais un programme individualisé, il m'importait de connaître les modules et les questions suscitant le plus d'intérêt. Ces indices me permettraient de décider par où commencer l'élaboration du matériel. Ainsi, le module 4 ayant suscité le plus d'intérêt chez les élèves, j'ai développé d'abord ce module.

5.5.4 Vers une pédagogie fonctionnelle

Cette décision d'intégrer les programmes de lecture et de géographie étant prise, il me fallait découvrir un modèle me permettant de viser un enseignement individualisé, une pédagogie de l'intérêt et une intégration des matières.

Mes recherches en ce sens m'ont permis d'examiner certains curriculum centrés sur les sujets, d'autres centrés sur les étudiants, d'autres, enfin, centrés sur les problèmes. Les modèles centrés sur les sujets ne m'apparurent pas pertinents puisqu'ils semblent mettre l'accent sur l'acquisition des connaissances et qu'ils les compartimentent. Ils ne tiennent pas assez compte des besoins et des intérêts des élèves. Par contre, j'en retenais les qualités d'organisation systématique et ordonnée. Les modèles centrés sur les étudiants tiennent compte des différences individuelles et permettent des apprentissages réels et significatifs. Par contre, à mes yeux, ils manquent de structure, négligent les objectifs des programmes et manquent de continuité. Les modèles centrés sur les problèmes ont spécialement retenu mon attention par leur façon de tenir compte à la fois de l'élève et du programme. Une étude plus approfondie du « persistent life situations curriculum » de Stratemeyer (1) m'a permis d'entrevoir toutes

---

(1) Stratemeyer, Florence B. et als., **Developing a Curriculum for Modern Living**, New York, Teachers' College Press, 2e éd., 1976, p. 416.

les possibilités d'un modèle centré sur la résolution de problème. Dès lors, il me semblait possible de mettre l'accent sur le processus de résolution de problème en tenant compte également du programme, des habiletés et aptitudes de l'élève, de son profil, de ses besoins et de ses intérêts. Ce modèle me faisait entrevoir une façon de planifier les stratégies d'apprentissage en présentant les matières dans une forme intégrée et pertinente. Cependant, devant la difficulté de déterminer les sphères de vie à exploiter sans faire un choix arbitraire, devant un certain manque d'intégration et de continuité de ce modèle, je devais poursuivre ma recherche sur la résolution de problème.

Mes démarches ont abouti au modèle suggéré par Michel Minder. Il part du principe qu'« apprendre, c'est résoudre des problèmes. » (1) Il suggère une pédagogie fonctionnelle que Claparède définit comme une pédagogie qui « se propose de développer les processus mentaux en les considérant non pas en eux-mêmes, mais quant à leur signification biologique, à leur rôle, à leur utilité pour l'action présente ou future, pour la vie. » (2) Minder suggère la procédure suivante pour mettre au point une pédagogie propre à ce modèle: « poser un problème qui active un besoin et tel que sa solution implique nécessairement une focalisation de l'intérêt suscité par les démarches de recherche et d'émission de la réponse définie préalablement par l'éducateur comme étant de nature à engendrer le comportement terminal. » (3) Il nous fait voir que certains apprentissages sont spontanés. Ils naissent d'un besoin ressenti par l'individu qui cherche alors une solution à son problème, soit par essais

---

(1) Minder, Michel, *op. cit.*, p. 128.

(2) Claparède, Edouard, *op. cit.*, p. 7.

(3) Minder, Michel, *op. cit.*, p. 128.

et erreurs, par insight, par conditionnement opérant. Il explique que, pour résoudre son problème, l'individu élabore des hypothèses. Il explore à fond son problème dans toutes les directions et trouve des réponses provisoires. Après un certain recul, il évalue ses hypothèses en confrontant côte à côte la question et la réponse, le problème et la solution. Puis, il procède au tri de ses hypothèses pour enfin en accepter une. S'il l'accepte, c'est qu'il a le sentiment qu'elle répond à la question posée, qu'il y a harmonie entre elle, la situation totale et le milieu ambiant, harmonie entre elle et les concepts acquis antérieurement et qu'il peut réajuster l'action en solutionnant le problème. Il procède par essais et erreurs.

Quel rôle peut donc jouer la vérification des hypothèses en pédagogie? C'est un modèle de recherche, une méthode de travail, un instrument, un moyen dont les élèves doivent s'imprégner. Comment alors s'en servir? Il faut d'abord préparer toutes les données, instruments, références, aménagements de milieu à la disposition des élèves. C'est ce que Minder appelle « contingences de solutions ». Ensuite, on procède à la collecte des informations qui se fait de deux façons: d'abord des activités d'observation, qui développent l'esprit d'analyse, observation d'un objet ou d'un phénomène de façon directe. Lors de ces activités, l'élève s'assure de la pertinence du problème et choisit son point de vue. Ensuite, l'élève procède à des activités de documentation. Il dépouille et analyse la documentation, puis fait un compte rendu de ses observations par expression verbale, graphique ou mathématique. Par ces activités d'observation et de documentation, l'élève développe deux types de comportements: le respect des données factuelles et la prise de connaissance des faits. Il apprend à s'informer à fond, à prendre des notes rapides, à chercher des références, à rédiger des fiches, à consulter le dictionnaire, à réaliser un schéma.

Après cette collecte des informations, première étape de la recherche, Minder nous amène à la restructuration de la situation problématique, c'est-à-dire, l'élaboration des hypothèses et leur évaluation. Pour élaborer des hypothèses, l'élève compare ses données, les distingue, les oppose, les rapproche. Après avoir contrôlé ses hypothèses, l'élève procède à leur évaluation, soit par élucidation de groupe, soit par expérimentation en isolant les variables en cause. Donc, Minder propose le schéma classique OHERIC, c'est-à-dire, observation, hypothèse, expérimentation, résultat, conclusion.

Minder nous explique ensuite la procédure de l'insight. Elle est utilisée dans des situations problématiques à structure explicite. Le mot insight « désigne [. . .] le moment où [. . .] la découverte de la solution apparaît, et, dans son sens fort il désigne un certain type de découverte rapide faisant suite à un examen globalisant d'une situation problématique à structure explicite, c'est-à-dire d'une situation dont la configuration est suffisamment claire pour ne pas exiger le recours à un processus longuement développé d'essais et erreurs. » (1) L'individu confronté à un problème, s'il a une vue significative de la situation, après quelques tentatives infructueuses, parvient à une manipulation correcte, à une solution rapide, en saisissant tous les aspects de la situation. Cela suppose qu'il a des prérequis, des connaissances préalables. Il s'agira « [. . .] d'agencer intelligemment la situation d'apprentissage, de telle sorte que l'élève puisse y découvrir par lui-même les meilleurs cheminements et les meilleures procédures. » (2)

Pourquoi la péda[illegible] » Pour assurer un apprentissage intelligent et permettre des gains de temps et d'énerg[illegible] » Dans des situations où une

(1) Minder, Michel, *op. cit.*, p. 211.

(2) *Ibid.*, p. 222.

compréhension globale est possible et où le stimulus-signal est facile à percevoir. Cela suppose une préparation approfondie de la situation d'apprentissage et nécessite souvent l'injection d'indices supplémentaires de solution et des procédures d'amorce. C'est un modèle semi-directif où le maître sert de catalyseur. Il existe, à mon point de vue, plusieurs ressemblances entre "essais et erreurs" et "insight". Cependant, il m'apparaît que l'insight exige un matériel plus élaboré, plus structuré et que, les pistes données étant mieux définies, il exige moins de travail de la part de l'élève.

Minder nous expose aussi la procédure du conditionnement opérant. Cette procédure de modification comportementale "entre en jeu lorsque les situations d'apprentissage sont arbitraires, c'est-à-dire conventionnellement structurées, et où la réponse est obtenue par modelage à la suite d'un agencement de contingences renforçantes." (1) Trois éléments entrent en jeu: les circonstances dans lesquelles la réponse survient, la réponse et les conséquences renforçantes de cette réponse. Le problème de départ est simple et se développe progressivement. On y présente les difficultés de façon graduée. Il n'y aucune recherche de solution, celle-ci étant imposée. Cette procédure étant basée sur le principe d'économie, aucune erreur n'est permise. Le programme pédagogique est morcelé en unités d'apprentissage. Le renforcement y est organisé de façon méticuleuse. On reconnaît deux types d'enseignement reliés à la procédure de modification du comportement: les structures expliquées et les structures programmées. Les situations à structures expliquées qui ont retenu mon attention peuvent se résumer ainsi: un problème est soumis, plus ou moins clairement. Le maître guide l'élève, éclaire son choix et lui montre dans quel ordre effectuer ses démarches. Il organise et impose les informations, les problèmes, les façons de procéder. Il ne reste plus qu'une fraction du problème à résoudre.

---

(1) Minder, Michel, *op. cit.*, p. 211.

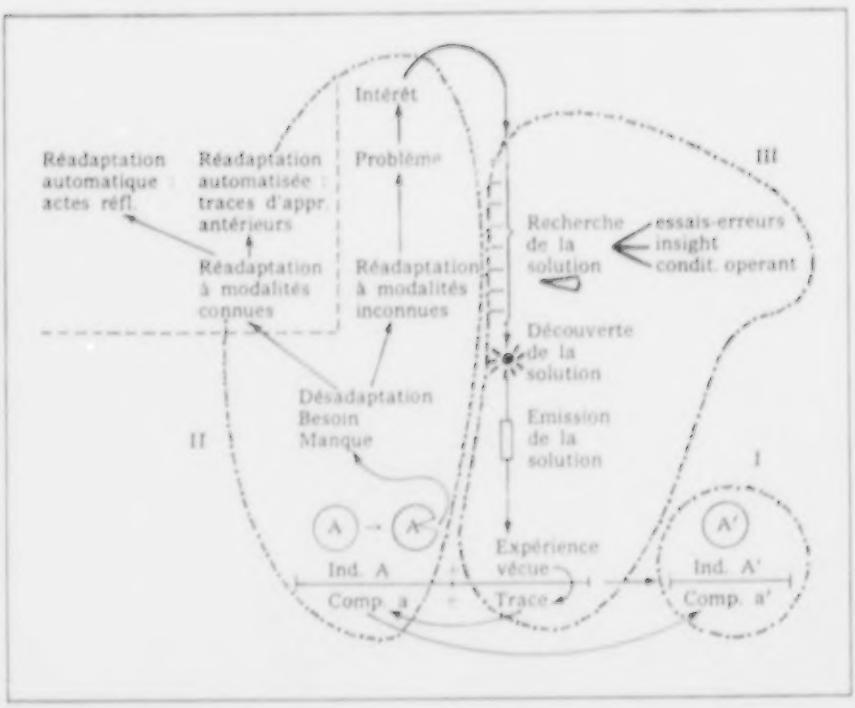
Minder suggère une pédagogie à trois niveaux de procédure. « . . . la constitution de trois groupes de niveau, en dépit de ses inconvénients psychologiques et de ses difficultés matérielles, nous paraît susceptible de devenir une formule heureuse, à la condition qu'elle soit perfectionnée. » (1) Cette pédagogie se résume ainsi: chaque leçon comprend un tronc commun (objectif général, situation de départ, problème), une phase d'individualisation à trois niveaux d'opérationnalisation (essais et erreurs, insight, conditionnement opérant).

Ce modèle proposé par Minder m'apparaissait des plus pertinent dans le cadre de ma recherche. Il m'offrait la possibilité, par ses niveaux de procédure, de respecter les différents styles d'apprentissage des élèves, de développer les processus mentaux et d'utiliser les programmes d'étude. Il me suggérait une approche qui me semblait très motivante pour l'élève. J'ai donc décidé de retenir ce modèle et de l'adapter à ma pratique pédagogique.

---

(1) Minder, Michel, *op. cit.*, p. 249.

Figure : Schéma de l'intervention pédagogique



Source : MINDER, Michel, Op. cit., p. 14.

6 – MÉTHODOLOGIE

6.1 Processus de résolution de problème

Pour élaborer mon projet de recherche, j'ai utilisé un processus de résolution de problème. Il s'agissait, pour moi, de cerner mon problème selon une approche systémique, en tenant compte de mon vécu professionnel, du terrain de ma recherche, de mon milieu de travail, des caractéristiques de mes élèves et de mon rôle. De plus, il fallait analyser la situation d'alors, entrevoir ce qui pouvait être amélioré, fixer un but, choisir des stratégies susceptibles d'améliorer la situation et préparer un plan d'action.

6.2 Démarche

6.2.1 Description de la démarche

Pour parvenir à mes fins, il me semblait essentiel de diviser ma démarche en étapes distinctes.

6.2.1.1 Cueillette des données

Une étude des politiques et des programmes officiels du M.E.Q. s'imposait. **L'école québécoise: Énoncé de politique et plan d'action** (1) m'a permis de dégager les finalités de l'éducation au Québec, le rôle de l'enseignant et la fonction des programmes d'études. **L'adaptation de l'enseignement** (2) m'a permis de clarifier le rôle de l'enseignant quant au programme d'études. L'analyse du **Programme d'études primaire, français** (3) et du **Guide pédagogique, secondaire: Les difficultés d'apprentissage en communication écrite**

---

(1) Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1979.

(2) Service de l'adaptation scolaire, Direction de la formation générale, Direction générale du développement pédagogique, 1979.

(3) Direction des programmes, Service du primaire, Direction générale du développement pédagogique, mai 1979.

(Lecture et écriture) (1) m'a permis de connaitre leurs fondements théoriques et axiologiques.

Une revue de la documentation traitant de l'enseignement individualisé ou personnalisé m'a permis d'entrevoir les possibilités d'élaborer une stratégie d'individualisation. Une revue de littérature sur l'intérêt m'a aidée à clarifier cete notion et à épouser certains principes s'y rattachant. Une recherche sur l'intégration des matières m'a fourni certaines hypothèses de solution quant à la motivation de l'élève. Enfin, une étude plus approfondie des théories de la pédagogie fonctionnelle m'a permis de choisir un modèle conforme à mes postulats.

Par ailleurs, ayant constaté la prédominance de la lecture comme moyen d'apprentissage au cours des études secondaires, étant convaincue que plus on lit plus on développe son habileté à lire, reconnaissant la lecture comme outil essentiel à l'individualisation de l'enseignement, j'ai donc procédé à une étude plus approfondie des programmes de lecture du deuxième cycle de l'élémentaire (voir Annexe 11, p. 114).

Ayant analysé le curriculum des élèves du secondaire I dit régulier, j'ai constaté l'absence de certains cours au curriculum des élèves T.G.A. (troubles graves d'apprentissage). Convaincue du droit de ces élèves à une formation générale, j'ai analysé le programme de géographie pour en vérifier sa pertinence par rapport à leurs intérêts et à leurs besoins, (voir Annexe 12, p. 118).

---

(1) Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, Service de l'adaptation scolaire, 1984.

Puis, j'ai procédé à l'étude de certains types de curriculum, afin d'en choisir un qui soit conforme à mes postulats, aux besoins de mes élèves, à ma pratique pédagogique et au mandat qui m'est confié.

Enfin, une recherche plus approfondie sur la mesure et l'évaluation m'a amenée à privilégier l'évaluation formative et à entrevoir la nécessité d'utiliser aussi l'évaluation sommative.

6.2.1.2 Utilisation des données

Faisant la synthèse de ces données, j'en suis arrivée à percevoir certaines stratégies d'intervention, tels l'enseignement individualisé, la pédagogie de l'intérêt, l'intégration des matières et la pédagogie fonctionnelle. Il s'agissait alors d'analyser de façon plus exhaustive chacune d'elles afin de m'assurer de leur pertinence et de trouver ensuite une façon de les opérationnaliser. Toutes ces étapes devaient aboutir à l'élaboration de mon programme.

6.2.2 Synthèse de la démarche et échéancier

Ma recherche, commencée à l'automne 1983, s'est terminée en août 1985. L'échéancier prévu au départ a été presque entièrement respecté. Cependant, l'expérimentation qui devait avoir lieu à l'automne 1985 s'est faite au printemps 1985, et le dépôt du rapport de recherche à l'été 1985. Les étapes se sont succédées d'après un plan établi lors du tronc commun, mais certains retours à des étapes précédentes ont été faits selon des besoins de vérification et d'approfondissement.

Tableau de l'échéancier

Automne 83	Hiver 84	Été 84	Automne 84	Hiver et printemps 85	Automne 85
– Analyse de la situation problématique	– Étude des politiques du M.E.Q. – Étude des programmes du M.E.Q. – Revue de documentation sur l'enseignement individualisé	– Étude du programme de lecture du 2e cycle de l'élémentaire – Étude du propro-programme de géographie du secondaire I	– Revue de littérature sur l'intérêt et sur la psychologie de l'adolescent – Étude des théoriciens de la pédagogie fonctionnelle – Recherche sur l'intégration des matières	– Étude et choix d'un modèle de curriculum – Choix de stratégies – Recherche d'un mode d'évaluation des apprentissages – Opérationnalisation des stratèges retenues – Expérimentation	– Dépôt du rapport de recherche

7 – OPÉRATIONNALISATION DU MODÈLE RETENU

Intégrer les objectifs du progamme de lecture à la résolution d'un problème de géographie choisi par l'élève, selon ses intérêts et adapté à son niveau d'apprentissage et selon trois niveaux de procédure, c'est en résumé le modèle mis au point en vue de l'élaboration d'un programme individualisé. L'opérationnalisation s'est faite en trois phases préparatoires: aménagement du milieu et des ressources, élaboration d'une démarche fonctionnelle, expérimentation.

7.1 Aménagement du milieu et des ressources

Cette phase préparatoire s'avérait des plus ardue et importante puisqu'elle devait influencer les résultats de toute la démarche. Je l'ai divisée en douze tâches distinctes:

- situer le niveau d'apprentissage de chaque élève en lecture;
- formuler en objectifs spécifiques les attentes des programmes de lecture de chacune des années du 2e cycle de l'élémentaire;
- préparer pour chaque élève une feuille de route contenant les objectifs spécifiques propres à son niveau d'apprentissage en lecture;
- formuler en objectifs spécifiques les attentes du programme de géographie du secondaire I;
- préparer un instrument pour identifier les intérêts des élèves par rapport au programme de géographie;
- identifier les modules correspondants aux intérêts de chaque élève;
- élaborer une série de problèmes reliés aux objectifs du programme de géographie;
- préparer une série de fiches proposant un problème à résoudre et aménagées selon trois niveaux de procédure: essais et erreurs, insight, conditionnement opérant;

- prévoir et organiser un système de classement permettant à l'élève de repérer facilement tel type de problème;
- découvrir et mettre à la disposition de l'élève les livres, revues, articles, matériaux d'observation et de manipulation susceptibles de favoriser la découverte de solution;
- prévoir un mode d'évaluation des apprentissages en lecture et en géographie.

7.2 Élaboration d'une démarche fonctionnelle

En début d'année, un test est administré aux élèves pour situer leur niveau de lecture. Ce test provient de la C.É.C.M. (Commission des écoles catholiques de Montréal) et nous est fourni par notre directeur d'unité. Cependant, un test plus adapté est en voie de validation dans certaines écoles du primaire de la région. Après analyse de ce test, chaque élève reçoit une feuille de route adaptée à son niveau d'apprentissage en lecture. Cette feuille lui permet de visualiser son cheminement et sert de formule pour une évaluation formative. Elle me permet de garder bien en vue les objectifs du programme. Pour les mêmes raisons, l'élève reçoit aussi une feuille de route reliée à son programme de géographie. En début de semaine, il prépare son contrat de travail et décide du problème qu'il veut résoudre. Il peut décider de travailler seul ou en équipe. Il prend ensuite une fiche-problème correspondant au niveau de procédure qui lui est propre et dont le code correspond à un numéro d'objectif du programme de géographie. S'il est au niveau d'une sixième année en lecture, il utilisera une fiche C qui correspond à la procédure de l'essai et erreur; au niveau d'une cinquième année, une fiche B qui correspond à la procédure de l'insight; au niveau d'une quatrième année, une fiche A qui correspond à la procédure du conditionnement opérant. Il est à noter qu'en début d'année, ces élèves ont un retard académique d'au moins deux ans; donc, ils se situent, pour la plupart, aux niveaux A et B.

Ainsi, s'il prend une fiche 4.1, c'est qu'il est au niveau d'une quatrième année et qu'il vise l'atteinte de l'objectif spécifique 2, de l'objectif terminal 1, de l'objectif général 4 correspondant au module 4 du programme de géographie et de sa feuille de route.

Une fiche C comprend uniquement la formulation d'un problème et des références à quelques documents. L'élève devra faire ses propres observations, formuler ses hypothèses, découvrir parmi les références suggérées le document le plus pertinent à sa recherche de solution. Une fiche B comprend la formulation d'un problème, certaines hypothèses de solution et des références lui fournissant des pistes plus précises pour sa découverte de solution. Une fiche A comprend la formulation d'un problème, quelques hypothèses, une solution retenue pour chaque hypothèse et un document de référence plus précis lui permettant de relier l'hypothèse et la solution correspondant à son problème.

Lors de ses recherches de solutions, tout au cours de l'année, l'élève aura recours à la lecture de textes informatifs, incitatifs, expressifs et parfois poétiques et ludiques. Ces textes tiendront compte, le plus possible, des caractéristiques propres à chaque niveau de lecture. Des périodes de mise en commun seront prévues pour permettre à l'élève ou à l'équipe ayant résolu un problème de faire part au groupe des étapes de la recherche et de la solution retenue.

Ces activités de mise en commun permettront de vérifier le niveau de compréhension des textes lus. Tout au long de la recherche, l'élève ou l'équipe aura recours, s'il y a lieu, à l'assistance de l'enseignant et de ses copains. De l'enseignement correctif est dispensé au besoin. Des fiches correctrices sont prévues, c'est-à-dire, des fiches qui donnent la réponse précise au problème choisi. Après l'étape d'auto-correction, l'élève fait annoter ses feuilles de route de géographie et de lecture.

7.3 Expérimentation

Ayant analysé les résultats du test d'intérêt, j'ai décidé de commencer l'expérimentation avec le groupe qui avait manifesté le moins d'intérêt. Il me semblait que, de cette façon, je pourrais découvrir toutes les faiblesses de l'expérience.

Je n'ai pu réunir les conditions idéales à cause de certaines contraintes du milieu. Ainsi, j'ai dû donner un problème à chaque élève (voir Annexes 7, 8 et 9, pp. 101–112) sans lui permettre de choisir, le système de classement n'étant pas terminé faute de matériel nécessaire. Je n'avais reçu que deux exemplaires de chacun des manuels de référence et ne possédais que cinq copies de chacune des fiches à expérimenter. J'ai donc divisé la classe en cinq équipes de travail. J'ai choisi un problème pour chaque équipe et alloué un volume par équipe. Pour distribuer les fiches, j'ai tenu compte des niveaux d'apprentissage des élèves. J'ai donné pour toutes instructions que chaque équipe devait chercher la solution à son problème et qu'elle devait exposer les résultats de ses recherches au groupe quand elle jugerait le travail terminé. Un résumé devait être présenté et pouvait être illustré.

Tous les élèves se sont mis au travail, sauf deux. Ils parlaient, riaient, ne faisaient aucune lecture. Après vingt minutes, j'ai décidé d'intervenir. Devant une tâche nouvelle à accomplir, ils paniquaient. Quand je leur ai exprimé mon insatisfaction, ils ont répliqué qu'ils ne savaient pas quoi faire, que le travail ne leur disait rien, que c'était difficile. Pendant ce temps, certains élèves s'étaient déjà organisés. Ce sont eux qui leur ont indiqué la démarche à suivre, démarche qu'ils avaient eux-mêmes découverte. Un élève, entre autres, a expliqué sa démarche. Il a d'abord préparé une feuille avec son en-tête, y a écrit le numéro de code de sa fiche et retranscrit son problème. Il a commencé la lecture de ses références et a pris des notes.

Il a cherché dans son dictionnaire un mot difficile et a noté celui-ci sur une autre feuille. Ces explications de sa démarche données, il s'est remis au travail.

Certains élèves avaient déjà adopté cette démarche, d'autres ont décidé de recommencer leur travail pour suivre cet exemple. Deux élèves ne savaient pas comment se servir des références, un autre élève le leur a expliqué. Pendant ce temps, je circulais en classe, répondant aux questions, notant les comportements, n'imposant aucune consigne. Tous les élèves ont travaillé avec enthousiasme pendant deux périodes de 50 minutes, s'échangeant les livres, se consultant, s'entraidant.

Le lendemain, ils m'ont demandé s'ils pouvaient poursuivre leur recherche. Certains d'entre eux ont exprimé la nécessité de résumer leur recherche, d'autres de l'illustrer. Tout leur était permis. Après cinq périodes de travail, deux équipes ont exprimé leur désir de présenter leur travail au groupe. Le groupe a acquiescé. Tous ont interrompu leur recherche.

C'est alors que survint la question de l'évaluation. Je leur ai dit que j'étais bien embêtée à ce sujet, qu'ils devaient m'aider. Après discussion, ils m'ont proposé le mode d'évaluation suivant. On attribue 25 points pour l'ensemble de la recherche: cinq points pour des explications claires; cinq points pour des explications suffisantes; cinq points pour la présentation orale (langage convenable et ton de voix); cinq points pour la présentation écrite (propreté et ordre); cinq points pour l'illustration. Ce mode d'évaluation a été accepté de tous. Chacun a inscrit sur une feuille le nom des membres de l'équipe qui présentait sa recherche. Puis, ils ont écouté la présentation.

Lors de la présentation, un autre enseignant complètement étranger au projet et l'éducatrice étaient présents. Les deux élèves ont demandé la permission d'illustrer leur recherche au tableau. Ils devaient découvrir et prouver qu'il était possible ou impossible de faire un voyage au centre de la terre. Ils avaient une fiche de niveau C. Les deux adultes présents ont été agréablement surpris de l'aplomb des deux élèves. Nous avons eu droit à une leçon de géographie des plus intéressantes. Certains élèves ont même posé des questions auxquelles je pensais devoir répondre. Tel ne fut pas le cas, l'équipe a pu leur répondre très clairement. À la fin de la présentation, chacun a procédé à l'évaluation des membres de l'équipe. Un équipier a eu 24/25, l'autre 21/25. Puis, les élèves ont fait des remarques à leurs copains pour justifier leur évaluation. Cette présentation terminée, une autre équipe s'est présentée.

Les deux jeunes avaient une présentation écrite beaucoup plus étoffée, mieux structurée; par contre, ils étaient très nerveux et leurs explications étaient confuses. Ils avaient une fiche de niveau B. Un tremblement de terre était annoncé dans la région. Il devait se situer au degré 5 de l'échelle Mercalli. À quoi pouvions-nous nous attendre? J'ai dû intervenir pour faire clarifier plusieurs points, ce qui m'a permis de constater qu'ils avaient compris leur lecture. À l'évaluation, chacun de ces équipiers a obtenu la note de 17/25. Insatisfaits de leur présentation, ils m'ont demandé la permission de recommencer leur exposé.

Ces deux présentations ont été un véritable stimulant pour les autres qui ont redoublé d'ardeur à la tâche. Les quatre élèves, dont la présentation était terminée, ont demandé la permission de prendre un autre problème. Une autre équipe, qui avait une fiche de niveau B, devait nous parler de la marée. Cette équipe a eu besoin d'aide tout au long de

la recherche et de l'exposé. Ces deux élèves avaient beaucoup de difficulté à donner les explications. Par mes interventions, il m'a semblé évident qu'ils avaient bien lu leurs références, qu'ils avaient compris les explications mais qu'ils n'étaient pas parvenus à faire la synthèse de leur découverte. Ils ont obtenu la note de 15/25 lors de l'évaluation par le groupe.
Une troisième équipe se demandait si un volcan pouvait se produire dans leur région. Ils avaient une fiche de niveau A. Ils ont illustré un volcan au tableau, nous ont expliqué comment il se produisait, où se produisaient surtout les volcans, les dégâts qu'ils causent. Ils ont éprouvé de la difficulté à nous parler des instruments servant à prévoir un volcan. Certaines questions du groupe les ont embêtés. Par contre, leur présentation écrite, quoique très courte, était en ordre, propre et bien illustrée. L'élève qui a donné le plus d'information a obtenu la note de 19/25 et l'autre 18/25.

Une dernière présentation a été faite par un élève qui a travaillé seul, personne n'acceptant de travailler avec lui. Cet élève est rejeté du groupe car il a tendance, pour attirer l'attention, à adopter des comportements que le groupe rejette. Il donne à ses copains l'impression qu'il ne sait ni ne peut rien faire. Il avait une fiche de niveau A, a travaillé sans relâche pendant cinq périodes et a fait un très bel exposé, malgré ses difficultés d'élocution. Ses explications étaient nombreuses, claires et bien organisées. Le dessin qu'il avait fait au tableau n'était pas esthétique mais tous les détails y étaient. Il a surpris très agréablement le groupe et a fortement impressionné ses copains. Il a obtenu la note de 20/25. Sa faiblesse se situait au niveau de la présentation écrite, sa feuille étant malpropre et son dessin inachevé. Il n'avait pas une longue lecture à faire, mais il avait bien compris ce qu'il avait lu.

De cette expérimentation, il m'est permis de conclure que les élèves ont été fortement motivés à la lecture. Par contre, certains ont exprimé qu'ils n'aimeraient pas faire ça durant toute une année. La recherche, la lecture et la production écrite s'étaient échelonnées sur cinq périodes pour certains, sur six et sept pour d'autres. Ils ont exprimé qu'ils préféraient travailler avec leur « vieux plan » parce qu'ils pouvaient écouter des cassettes et qu'ils ne faisaient pas que lire. Je leur ai expliqué comment j'envisageais une année scolaire avec ces fiches-problèmes. Pour eux, c'était alors « correct », ce serait intéressant. Certains ont même ajouté qu'ils aimeraient « doubler leur année » pour travailler comme ça l'année prochaine. Ils m'ont reproché de « ne pas l'avoir fait avant ».

Cette façon de procéder a suscité beaucoup d'intérêt puisqu'elle a généré l'attention directement sur une activité dont la réalisation a mené à l'atteinte d'objectifs de lecture et de géographie.

Par contre, cette expérimentation m'a permis de constater certaines faiblesses au niveau des manuels de référence. J'ai choisi trois volumes de géographie approuvés par le M.E.Q. pour les élèves du secondaire I. Les élèves les ont beaucoup aimés car ils sont bien illustrés, mais ils ont exprimé l'opinion que les explications n'étaient pas suffisantes pour leur compréhension. Ils ont manifesté le besoin d'aller à la bibliothèque scolaire. Etant donné le nombre d'élèves fréquentant l'école, je ne peux y amener mes groupes qu'à la période qui m'est allouée au cours d'une semaine. Vers la fin de l'expérimentation, nous avons eu accès à la bibliothèque. Lors de cette période, je n'impose jamais de tâche précise aux élèves, j'ai comme seuls objectifs de les mettre en présence du livre, de les initier au classement d'une bibliothèque et de piquer leur curiosité. La plupart des élèves se choisissent alors un livre de

bandes dessinées. Cependant, trois élèves ont choisi cette période pour poursuivre leur recherche. Ils ont trouvé des références très pertinentes et sont venus m'en faire part. Ils ont utilisé leur argent de poche pour se faire des photocopies. J'ai d'abord pensé qu'il serait intéressant d'ajouter certaines références sur les fiches-problèmes. Après réflexion, j'ai décidé de leur laisser libre choix, ce qui permettrait l'atteinte d'un autre objectif du programme de français, soit de choisir un livre en tenant compte de la collection et de la table des matières.

J'ai aussi noté qu'il était très important de varier les tâches. Ce type d'élève ne peut se concentrer longtemps sur une même tâche. Les périodes de recherche par la lecture étaient trop longues lors de l'expérimentation. Elles devront être entrecoupées de périodes d'observation (films-diapositives) et de périodes d'écoute (cassettes).

En observant les élèves, en tenant compte de leurs réactions et de leurs remarques, j'ai pu structurer davantage la démarche, décider d'un mode d'évaluation et préparer un plan d'intégration des autres éléments du français lors d'une phase ultérieure.

8 - ÉVALUATION

Tout au long de ma démarche d'individualisation, le défi qui me semblait le plus important était celui de l'évaluation. Certaines questions me préoccupaient davantage. Tout d'abord, pourquoi et quand devais-je utiliser la mesure et l'évaluation? Ensuite, quel type d'évaluation convenait à ma pratique pédagogique? Enfin, comment prévoir et organiser une telle évaluation? Une étude des politiques du M.E.Q. et une revue de littérature s'imposaient.

Pourquoi et quand évaluer? Avant de commencer à cheminer avec un élève, il me fallait connaître son niveau d'apprentissage en français. Un test, provenant de la C.E.C.M. me permettait de faire le bilan des apprentissages antérieurs de chaque élève et de situer chacun au niveau d'une quatrième, d'une cinquième ou d'une sixième année. Cette évaluation me permettait d'établir une feuille de route pour chaque élève. «Le premier but, en effet, de l'évaluation pédagogique est d'améliorer la qualité des décisions relatives à l'apprentissage et au développement général de l'élève.» (1) Ensuite, il me fallait mesurer l'intérêt des élèves quant au programme de géographie. Ces deux étapes furent facilement franchies. Par contre, il me fallait trouver un moyen de noter les difficultés et les progrès de l'élève, tant pour permettre à celui-ci de visualiser son cheminement que pour fournir les informations nécessaires aux parents et aux autres intervenants scolaires quant au cheminement fait.

«L'évaluation pédagogique [...] se veut intégrante du processus d'apprentissage et d'épanouissement de la personne.» (2) Dans cette optique, il me fallait choisir un mode

---

(1) Politique générale d'évaluation pédagogique, Secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire, M.E.Q., Direction générale du développement pédagogique, p. 7.

(2) Guide pédagogique du secondaire, Les difficultés d'apprentissage en communication écrite (lecture et écriture), Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, Service de l'adaptation scolaire, M.E.Q., 1984.

d'évaluation propre à un enseignement individualisé et intégré. Quel type d'évaluation convenait donc à ma démarche? J'optai pour une évaluation formative à interprétation critériée. En effet, l'évaluation formative « a pour but d'informer l'élève et l'enseignant sur le degré d'atteinte de chacun des objectifs d'un programme, ainsi que sur la démarche d'apprentissage de l'élève. » (1) « L'interprétation critériée se fait en confrontant le résultat d'un élève au degré attendu de maîtrise d'un ou de plusieurs objectifs, indépendamment des résultats des autres élèves. » (2) « L'approche critériée, qui s'appuie sur des objectifs d'apprentissage mieux définis, donc mieux compris et par le maître et par les élèves, débouche sur une planification plus serrée de l'enseignement et de l'apprentissage. » (3) Cette approche pouvait-elle convenir à l'évaluation de la lecture? « L'évaluation de l'habileté à lire doit donc se faire à partir de signes ou de manifestations qui n'appartiennent pas en propre à la lecture elle-même. » (4) « Lorsqu'une tâche doit être exécutée, il est alors facile de savoir si l'intention de lecture a été réalisée, si le [illegible] » (5) Cette approche pouvait-elle convenir à l'évaluation de la géographie? « L'évaluation formative est celle qui mesure l'apprentissage d'un élève en [illegible] objectifs poursuivis [illegible] les critères établis [...]. En raison de ses nombreuses possibilités pédagogiques, ce type d'évaluation doit être continuellement utilisé en classe. » (6)

---

(1) Politique générale d'évaluation pédagogique, Secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire, M.E.Q., Direction générale du développement pédagogique, p. 7.

(2) *Ibid.*, p. 8.

(3) Tousignant, Robert, **Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages**, Saint-Jean-sur-Richelieu, Editions Préfontaine, 1982, p. 191.

(4) Programme d'études français, *op. cit.*, p. 162.

(5) Guide pédagogique du secondaire, Les difficultés d'apprentissage en communication écrite, *op. cit.*, p. 35.

(6) Programme d'études, Géographie générale, 1ère secondaire, p. 59.

Puisque l'évaluation formative à interprétation critériée satisfait aux exigences des programmes de lecture et de géographie, il me fallait dès lors prévoir et organiser une telle évaluation. « L'évaluation formative se fait à l'aide d'instruments de mesure ou d'observation qui peuvent prendre des formes très variées puisqu'ils doivent convenir aux besoins de l'enseignant ou de l'élève qui les utilise. [...] Ces instruments sont conçus de façon à découvrir les forces et les faiblesses de l'élève en regard de l'objectif poursuivi, afin de pouvoir intervenir de la façon la plus efficace possible » (1) Pour répondre aux besoins de mon enseignement individualisé, j'ai préparé une feuille de route contenant les objectifs spécifiques de chacune des années du deuxième cycle de l'élémentaire quant au programme de lecture. J'ai aussi préparé une feuille de route contenant les objectifs du programme de géographie du secondaire I. Il s'agissait alors d'établir pour chaque objectif un critère de performance et de prévoir un mode de notation pour que ces feuilles de route deviennent des instruments d'évaluation.

Par contre, pour répondre à l'exigence de ma commission scolaire de fournir une note en pourcentage à chaque élève et à chaque étape, j'utiliserai le mode d'évaluation suggéré par les élèves lors de l'expérimentation. Ainsi, l'élève aura une note pour chaque contrat de travail et, à la fin d'une étape, je ferai la moyenne de ces notes. De plus, pour les besoins de la certification, j'utiliserai les tests d'évaluation sommative administrés aux élèves du secondaire I après chaque module en géographie. Ces tests me seront fournis par le chef de groupe de cette matière. Quant au français, j'utiliserai, à la fin de l'année, le test de la C.É.C.M. qui situe le niveau d'apprentissage de chaque élève. De cette façon, je pourrai recommander plus facilement les élèves au secteur dit régulier et leur permettre d'obtenir les unités reliées à chaque matière.

---

(1) Guide pédagogique du secondaire, Les difficultés d'apprentissage en communication écrite, *op. cit.*, p. 17.

9 – LIMITES ET RETOMBÉES DE LA RECHERCHE

Le programme individualisé et intégré, destiné aux élèves T.G.A. de douze à quatorze ans, a été conçu pour être réparti sur les dix mois d'une année scolaire. Par contre, étant donné la lenteur et les difficultés de lecture de certains élèves, il me semble peu probable que chacun puisse atteindre tous les objectifs des programmes de géographie et de français en dix mois. Cependant, après consultation de mon directeur-adjoint et du collègue qui reçoit ces élèves l'année suivante au secteur P.F.I. (Programme de formation intégrée), il s'avère possible que le programme se prolonge sur deux ans. Quant aux élèves qui intégreront le secteur dit régulier, ils reverront ces objectifs puisque l'enseignement dispensé n'est pas individualisé. Les collègues du secondaire I régulier que j'ai consultés estiment que ce sera une occasion pour ces élèves de se valoriser aux yeux de leurs copains.

Lors de l'élaboration de ce programme, j'ai tenu compte des niveaux d'apprentissage des élèves, des intérêts qu'ils ont manifestés, des politiques du M.E.Q. quant à l'élaboration des programmes et de la mesure et évaluation. J'ai tenu compte également de l'organisation générale de l'école et de l'unité à laquelle j'appartiens quant à leur administration et à leur fonctionnement.

Pour les besoins de l'expérimentation, j'ai développé le matériel requis pour quatre problèmes à trois niveaux de procédure (voir Annexes 7, 8 et 9, pp. 101 – 112). Aucun élève n'a mis moins de cinq périodes pour lire et comprendre les documents pertinents à la résolution du problème choisi. Tenant compte du nombre de semaines que comporte une année scolaire et des tâches reliées aux autres éléments du français, il m'est permis de croire qu'une banque de trente problèmes serait suffisante. Étant donné le temps dont je disposais,

la complexité d'un tel projet et l'ampleur du matériel requis, je n'ai développé que quatre problèmes, ai procédé à leur expérimentation et rendu compte de façon informelle de leur effet sur la motivation de l'élève. Les autres fiches sont maintenant en voie de préparation, et le matériel est commandé, de sorte que l'implantation puisse se faire dès le début de la prochaine année scolaire.

Ayant constaté les effets positifs de l'intégration de la lecture et de la géographie à la résolution d'un problème, il m'importe aussi d'intégrer les autres éléments du français, soient la langue orale et l'écriture. Cette tâche se révélant d'une grande ampleur, je compte sur l'implication d'une équipe d'enseignants. L'étape de sensibilisation est en voie de réalisation et une collègue s'est déjà engagée en participant étroitement à l'élaboration des fiches et à la recherche du matériel nécessaire. Les chefs de groupes de français et de géographie m'ont fourni de précieux conseils quant à l'achat du matériel.

Ainsi donc, j'envisage l'intégration de tous les éléments du français à un problème de géographie. Il me faudra d'abord formuler les objectifs spécifiques de la langue orale et de l'écriture et en préparer des feuilles de route, comme pour la lecture et la géographie. Puis, il s'agira de préparer un plan de travail, sous forme de contrat, avec tâches précises à accomplir (voir Annexe 10, p. 113). Au début de la semaine, l'élève choisira le problème qu'il voudra résoudre, selon le niveau de procédure qui lui est propre. Il ira chercher dans le classeur un contrat de travail et y notera le numéro du problème choisi. Puis, il exécutera les tâches qui lui seront assignées. Ainsi, il lira d'abord ses références et notera celles-ci sur son contrat. Il prendra note au fur et à mesure des éléments qui lui sembleront les plus pertinents à la résolution de son problème. Il relèvera aussi certains mots de vocabulaire pour constituer son

propre glossaire. Ensuite, il écoutera une cassette qui lui fournira certains renseignements reliés à son problème. Il notera ceux-ci au fur et à mesure dans son cahier de recherche (dictée). Il ira vérifier sur la fiche correspondante l'exactitude des renseignements recueillis. Il corrigera ses fautes d'orthographe s'il y a lieu. Puis, il résumera les renseignements recueillis lors de la lecture et de l'écoute du texte (rédaction). Enfin, il exposera ses découvertes au groupe en présentant son résumé et en l'accompagnant soit d'un jeu de mots cachés qu'il aura fabriqué, soit d'un dessin. Il procédera à la vérification et à l'évaluation de chaque tâche au fur et à mesure de l'exécution de son contrat, soit en ayant recours à des fiches correctrices, soit avec l'aide de l'enseignante. Ses différentes feuilles de route seront annotées selon qu'un objectif sera jugé acquis, en voie d'acquisition ou causant des difficultés, et tenant compte de son niveau d'apprentissage.

Pour élaborer et implanter un tel programme, l'implication de plusieurs enseignants et personnes-ressources sera nécessaire. Ce travail d'élaboration et d'implantation, en plus de la phase de sensibilisation et de recrutement, exigera un minimum de deux années de travail, vu qu'aucune libération de ma tâche d'enseignante n'est prévue à cet effet.

À mon avis, les principes méthodologiques et l'opérationnalisation d'un tel programme seraient adaptables à plusieurs programmes tant en enfance inadaptée qu'au secteur régulier. Il s'agirait tout simplement de préparer les feuilles de route nécessaires et de formuler des problèmes appropriés à ces différents programmes. Il faudrait, de plus, accorder aux enseignants les ressources et le temps exigés par un tel projet. Par contre, avant d'en élargir l'application, il serait prudent d'en évaluer les effets après une année d'expérimentation avec un ou quelques groupes. Enfin, certains objectifs du programme de lecture, tels les objectifs reliés aux textes poétiques ou aux textes expressifs, demanderont des exercices spécifiques. Il me sera possible alors de puiser dans des préparations de cours utilisées lors d'expériences passées.

ANNEXE 1

Feuille de route de lecture – C

	Acquis	En voie d'acquisition	Difficulté
1– Evaluer la pertinence des informations lues, par rapport à son intention de s'informer, dans un texte à caractère informatif de 150 mots et plus.			
2– Comparer et évaluer les informations données par deux textes à caractère informatif sur un même sujet.			
3– Identifier les informations qu'il possède et celles qui sont nouvelles, dans un texte informatif, de 150 mots et plus.			
4– Relever les différents aspects du sujet traité par un texte informatif de 150 mots et plus.			
5– Reconstituer l'ordre spatial, logique, chronologique dans lequel les informations sont données par l'auteur d'un texte à caractère informatif de 150 mots et plus.			
6– Relever les éléments essentiels et les éléments d'ordre secondaire d'un texte à caractère informatif de 150 mots et plus.			
7– Expliquer l'ordre des paragraphes et des alinéas quant à l'ordre des informations données dans un texte informatif de 150 mots et plus.			
8– Exprimer, avec ordre et précision, ses impressions après la lecture d'un texte poétique ou ludique.			
9– Reconstituer l'ordre des éléments d'un texte poétique ou ludique.			
10– Inventer un nouveau dénouement à un texte poétique ou ludique.			
11– Expliquer, oralement ou par écrit, avec précision, le comportement d'un personnage d'un texte poétique ou ludique.			
12– Proposer de nouveaux titres évocateurs et les comparer après la lecture d'un texte poétique ou ludique.			
13– Identifier, en les nommant, les mots ou les expressions que l'auteur d'un texte poétique ou ludique utilise pour suggérer un sentiment une expression ou créer une atmosphère.			
14– Nommer les qualités morales ou physiques des personnages d'un texte poétique ou ludique.			

ANNEXE 1 (suite)

15– Identifier les personnages principaux et secondaires d'un texte poétique ou ludique.

16– Choisir, parmi plusieurs textes à caractère expressif, celui qui, dans une situation donnée, convient à l'expression de souhaits, de vœux, de félicitations, de remerciements.

17– Identifier les raisons qui amènent à écrire un texte à caractère expressif.

18– Echanger les informations qu'il possède suite à la lecture d'un texte à caractère expressif.

19– Appliquer les consignes formulées dans un texte à caractère incitatif selon les contraintes de la situation où il a à les exécuter.

20– Vérifier et justifier le respect ou non des consignes données dans un texte à caractère expressif.

21– Identifier les mots ou les expressions qui révèlent l'intention de persuader de l'auteur d'un texte à caractère incitatif.

22– Expliquer, oralement ou par écrit, le sens de certaines expressions contenues dans un texte.

23– Identifier, dans des mots, des formes graphiques les plus fréquentes de dérivation lexicale.

24– Relever les ressemblances de forme et de sens dans des séries de mots qui ont un même préfixe ou suffixe.

25– Tranformer un mot par ajout ou substitution d'un préfixe ou d'un suffixe et en expliquer le sens.

26– Créer des néologismes à l'aide d'affixes connus.

27– Remplacer un mot d'un texte par des synonymes et expliquer leur valeur.

28– Relever et discuter les mots à valeur connotative d'un texte choisi.

29– Relever les éléments réalistes d'un texte à caractère imaginaire.

ANNEXE 1 (suite)

	acquis	en voie d'acquisition	difficulté
30– Expliquer à l'aide du dictionnaire le sens d'un mot donné dans un texte.			
31– Utiliser des renvois pour découvrir des informations.			
32– Utiliser la table des matières pour repérer des informations.			
33– Expliquer avec précision l'utilité des antonymes dans un texte.			
34– Utiliser l'ordre alphabétique des ouvrages pour repérer des informations.			
35– Utiliser l'ordre thématique de certains ouvrages pour repérer des informations.			
36– Utiliser l'index de certains ouvrages pour repérer des informations.			
37– Utiliser la classification de la bibliothèque de l'école pour repérer les références pertinentes.			
38– Relever un certain nombre d'ouvrages traitant d'un même thème ou d'un même sujet.			
39– Choisir un livre en tenant compte des renseignements immédiats que donne un ouvrage : auteur, titre, sous-titres, préface, notes au dos de la couverture, table des matières, appartenance à une collection.			

ANNEXE 2

Feuille de route de lecture — B

1— Identifier, dans un texte à caractère informatif d'environ 150 mots, les informations pertinentes à son intention de s'informer.

2— Évaluer lequel des deux textes à caractère informatif d'environ 150 mots donne le mieux l'information recherchée.

3— Identifier, dans un texte à caractère informatif d'environ 150 mots, les informations qu'il possédait et celles qui sont nouvelles.

4— Relever les différents aspects du sujet traité dans un texte à caractère informatif d'environ 150 mots.

5— Identifier, oralement ou par écrit, les éléments essentiels et les éléments secondaires d'un texte à caractère informatif d'environ 150 mots.

6— Expliquer, oralement ou par écrit, le rôle des paragraphes et des alinéas dans un texte à caractère informatif d'environ 150 mots.

7— Exprimer, oralement ou par écrit, ses impressions suite à la lecture d'un texte poétique ou ludique.

8— Reconstituer l'ordre des éléments d'un texte poétique ou ludique.

9— Discuter de la logique du dénouement d'un texte à caractère poétique ou ludique.

10— Comparer le dénouement de deux récits de même type.

11— Expliquer le comportement d'un personnage à l'aide d'un texte poétique ou ludique.

12— Proposer une nouvelle fin à un conte, à un récit, à une fable.

13— Proposer de nouveaux titres évocateurs et les comparer après la lecture d'un texte poétique ou ludique.

14— Identifier les mots ou les expressions que l'auteur d'un texte poétique ou ludique utilise pour suggérer un sentiment ou créer une atmosphère.

ANNEXE 2 (suite)

15– Attribuer des qualités morales ou physiques aux personnages d'un texte à caractère ludique ou poétique.

16– Identifier les principaux éléments qui situent l'action dans le temps et l'espace suite à la lecture d'un texte poétique ou ludique.

17– Choisir, parmi plusieurs textes à caractère expressif, celui qui, dans une situation donnée, convient le mieux à l'expression de souhaits, vœux, félicitations, remerciements.

18– Exprimer avec ordre et précision ses réactions suite au message d'un texte à caractère expressif.

19– Identifier, en les nommant, les raisons justifiant le message d'un texte à caractère expressif.

20– Exprimer avec précision son acceptation ou son refus du point de vue de l'auteur d'un texte à caractère expressif.

21– Adapter les consignes formulées dans un texte à caractère incitatif selon les contraintes de la situation où il s'agit de les exécuter.

22– Vérifier et justifier le respect ou non des consignes données dans un texte à caractère incitatif.

23– Identifier, en les nommant, les arguments convaincants ou informatifs d'un texte à caractère incitatif.

24– Expliquer oralement le sens de certaines expressions données dans un texte.

25– Relever les ressemblances de forme et de sens dans des séries de mots qui ont un même préfixe ou suffixe.

26– Identifier, en les nommant, les éléments réalistes d'un texte à caractère fictif.

27– Identifier les ressemblances et les différences des personnages de différents textes.

28– Distinguer, parmi un ensemble de textes, ceux qui relèvent du réel et ceux qui relèvent de l'imagination.

ANNEXE 2 (suite)

	acquis	en voie d'acquisition	difficulté
29– Trouver dans un dictionnaire et expliquer le sens des mots contenus dans un texte.			
30– Identifier des ouvrages ou des types d'ouvrages qui ont un glossaire.			
31– Identifier l'ordre alphabétique et l'ordre thématique de certains ouvrages.			
32– Trouver et identifier l'index de certains ouvrages.			
33– Repérer des informations à l'aide de la table des matières de certains ouvrages.			
34– Utiliser la classification utilisée à la bibliothèque de l'école pour découvrir les références pertinentes.			
35– Dresser une liste de certains ouvrages traitant d'un même sujet.			
36– Choisir un livre en tenant compte du titre, des sous-titres, de la table des matières, des notes au dos de la couverture, de la préface, de la collection.			

ANNEXE 3

Feuille de route de lecture – A

	réussi	en voie d'acquisition	difficulté
1– Découvrir, en les identifiant, les informations contenues dans un texte à caractère informatif d'environ 150 mots.			
2– Distinguer les informations déjà connues et les informations nouvelles contenues dans un texte à caractère informatif d'environ 150 mots.			
3– Enumérer des informations que l'auteur ne fournit pas quant au sujet traité dans un texte informatif d'environ 150 mots.			
4– Reconstituer l'ordre dans lequel les informations sont données dans un texte informatif d'environ 150 mots.			
5– Choisir, parmi différents textes à caractère informatif, le ou les textes qui correspondent le mieux aux informations recherchées.			
6– Identifier le ou les héros d'un texte à caractère poétique ou ludique.			
7– Exprimer, avec ordre et précision, oralement ou par écrit, ses impressions, suite à la lecture d'un texte à caractère poétique ou ludique.			
8– Reconstituer l'ordre des éléments d'un texte poétique ou ludique.			
9– Identifier les principaux éléments qui situent l'action dans le temps et l'espace, dans un texte à caractère poétique ou ludique.			
10– Attribuer des qualités morales ou physiques aux personnages d'un texte à caractère poétique ou ludique.			
11– Exprimer, avec ordre et précision, oralement ou par écrit, ses impressions suite à la lecture d'un texte à caractère expressif.			
12– Exprimer, oralement ou par écrit, avec ordre et précision, qu'il partage ou non les sentiments de l'auteur d'un texte à caractère expressif.			
13– Choisir, parmi une série de messages suggérés, le message qui conviendrait le mieux à une circonstance donnée.			
14– Appliquer les consignes formulées dans un texte incitatif, en tenant compte de l'ordre dans lequel les actions doivent se faire.			

ANNEXE 3

Feuille de route de lecture – A

	acquis	en voie d'acquisition	difficulté
1– Découvrir, en les identifiant, les informations contenues dans un texte à caractère informatif d'environ 150 mots.			
2– Distinguer les informations déjà connues et les informations nouvelles contenues dans un texte à caractère informatif d'environ 150 mots.			
3– Enumérer des informations que l'auteur ne fournit pas quant au sujet traité dans un texte informatif d'environ 150 mots.			
4– Reconstituer l'ordre dans lequel les informations sont données dans un texte informatif d'environ 150 mots.			
5– Choisir, parmi différents textes à caractère informatif, le ou les textes qui correspondent le mieux aux informations recherchées.			
6– Identifier le ou les héros d'un texte à caractère poétique ou ludique.			
7– Exprimer, avec ordre et précision, oralement ou par écrit, ses impressions, suite à la lecture d'un texte à caractère poétique ou ludique.			
8– Reconstituer l'ordre des éléments d'un texte poétique ou ludique.			
9– Identifier les principaux éléments qui situent l'action dans le temps et l'espace, dans un texte à caractère poétique ou ludique.			
10– Attribuer des qualités morales ou physiques aux personnages d'un texte à caractère poétique ou ludique.			
11– Exprimer, avec ordre et précision, oralement ou par écrit, ses impressions suite à la lecture d'un texte à caractère expressif.			
12– Exprimer, oralement ou par écrit, avec ordre et précision, qu'il partage ou non les sentiments de l'auteur d'un texte à caractère expressif.			
13– Choisir, parmi une série de messages suggérés, le message qui conviendrait le mieux à une circonstance donnée.			
14– Appliquer les consignes formulées dans un texte incitatif, en tenant compte de l'ordre dans lequel les actions doivent se faire.			

ANNEXE 3 (suite)

	aucun	en voie d'acquisition	diffusée
15– Adapter les consignes formulées dans un texte incitatif, selon les contraintes de la situation où il a à les exécuter.			
16– Vérifier et expliquer oralement le respect ou non des consignes données dans un texte incitatif.			
17– Changer l'ordre des consignes d'un texte incitatif et expliquer oralement les effets de ce changement.			
18– Donner, oralement ou par écrit, le sens de certaines expressions rencontrées dans un texte donné.			
19– Transformer un mot par ajout ou substitution d'un préfixe ou d'un suffixe et en démontrer la compréhension dans une phrase orale ou écrite.			
20– Ressortir les ressemblances de forme et de sens dans des séries de mots connus ayant un même préfixe ou suffixe.			
21– Expliquer oralement le rôle de la majuscule en début de phrase.			
22– Expliquer oralement le rôle du point dans une phrase.			
23– Expliquer oralement le rôle de la virgule dans une phrase.			
24– Expliquer oralement le rôle des points-virgule dans une phrase.			
25– Expliquer oralement le rôle des deux points dans une phrase.			
26– Expliquer le rôle des guillemets dans une phrase.			
27– Différencier un texte informatif d'un texte imaginaire.			
28– Repérer le sens d'un mot dans le dictionnaire et l'expliquer oralement.			
29– Repérer des informations par le recours à l'index.			
30– Repérer des informations par le recours à la table des matières.			
31– Utiliser le système de classification de la bibliothèque pour repérer des informations.			

ANNEXE 4

Test d'intérêt pour la géographie

Es-tu intéressé(e) par la géographie ?

Pour le savoir, lis ce qu'elle peut te faire découvrir. Dans chaque partie, à chaque question, fais un **X** dans la colonne qui indique si ça t'intéresse beaucoup, moyennement, un peu, pas du tout.

beaucoup	moyennement	un peu	pas du tout

1– La planète Terre:

JE VEUX DÉCOUVRIR

a) comment est la Terre par rapport à l'Univers
b) pourquoi il fait jour, pourquoi il fait nuit
c) pourquoi il y a différentes saisons
d) comment simuler une éclipse lunaire et terrestre
e) comment je peux fabriquer un planétarium
f) comment je peux simuler le jour et la nuit

2– Le globe terrestre, la carte du monde, l'Atlas:

JE VEUX DÉCOUVRIR

a) comment situer mon pays sur le globe terrestre
b) comment fabriquer un globe terrestre
c) comment reconnaître les pays chauds ou froids sur le globe terrestre
d) comment identifier les océans et les mers sur le globe terrestre
e) comment me situer sur une carte du monde
f) comment préparer une visite des grandes villes du monde

3– La carte topographique, la carte routière, le plan de ville:

JE VEUX DÉCOUVRIR

a) comment m'orienter à l'aide du soleil, de l'étoile polaire, de l'ombre, de la boussole
b) comment distinguer les montagnes, les collines, les plaines sur une carte topographique
c) comment je peux utiliser la nature pour m'orienter
d) comment reconnaître et utiliser les différents signes sur une carte routière
e) comment calculer la distance entre deux villes sur une carte routière
f) comment situer mon quartier, ma maison, sur un plan de ville

ANNEXE 4 (suite)

beaucoup	moyennement	un peu	pas du tout

4— La Terre, son relief, son climat, sa végétation, ses eaux

JE VEUX DÉCOUVRIR

a) comment se produisent les marées
b) comment se forment les montagnes, les grottes
c) pourquoi et comment se produit un volcan
d) pourquoi et comment se produit un tremblement de terre
e) pourquoi certains pays sont froids, certains pays sont chauds
f) pourquoi il tombe de la pluie en certains endroits

5— Les aspects physiques, la population, le style de vie

JE VEUX DÉCOUVRIR

a) comment vivent les gens dans les pays chauds
b) comment vivent les gens dans les pays froids
c) comment s'est développée ma région
d) pourquoi les gens changent de pays, de ville
e) pourquoi il y a des pays pauvres, des pays riches
f) quelles sont les activités de ma région, des régions minières, des régions forestières

ANNEXE 5

Feuilles de route de géographie

MODULE 1

Objectif général
Comprendre que l'étude de la planète Terre fait l'objet de la géographie.

Objectif terminal
1.1 Caractériser l'étude de la géographie.

Objectifs spécifiques (1.1.1 à 1.1.10)

	acquis	en voie d'acquisition	difficulté
1.1.1 Enumérer et expliquer brièvement trois des utilités de la géographie.			
1.1.2 A l'aide d'un plan de quartier, localiser les principaux éléments du paysage humain et naturel.			
1.1.3 A l'aide d'un plan de quartier, localiser sa résidence.			
1.1.4 A l'aide d'un plan de quartier, identifier les voies d'accès à l'école.			
1.1.5 A l'aide d'un plan de quartier, localiser les services récréatifs, culturels et sociaux.			
1.1.6 A l'aide d'un plan de quartier, localiser les espaces verts à proximité de l'école.			
1.1.7 A l'aide d'un plan de quartier, tracer l'itinéraire de son autobus scolaire.			
1.1.8 Relever dans votre région des exemples d'aménagement qui ont nécessité des connaissances géographiques.			
1.1.9 Identifier, en les nommant, les principaux éléments de la méthode géographique.			
1.1.10 Identifier, en les nommant, 4 des principaux outils de la géographie.			

ANNEXE 5 (suite)

Objectif terminal
1.2 Décrire la Terre, la situant dans l'Univers.

Objectifs spécifiques (1.2.1 à 1.2.10)

	Acquis	En voie d'acquisition	difficulté
1.2.1 Situer la Terre dans l'Univers en plaçant en ordre de grandeur les termes: planète, galaxie, système solaire, Univers, étoile.			
1.2.2 A l'aide d'un planétarium, décrire brièvement la position relative de la Terre dans le système solaire.			
1.2.3 A partir d'observation du globe terrestre et de photographies de la Terre prises de l'espace, nommer les principales caractéristiques de la Terre.			
1.2.4 A partir de données pertinentes, dessiner proportionnellement les planètes du système solaire.			
1.2.5 A l'aide de graphiques appropriés, reproduire la position inclinée de la Terre.			
1.2.6 A l'aide d'un schéma approprié, identifier les enveloppes ou sphères de la Terre.			
1.2.7 A l'aide de documents pertinents, définir brièvement atmosphère, hydrosphère, lithosphère, biosphère.			
1.2.8 A l'aide d'une illustration de la Terre, identifier chacune des composantes de la Terre.			
1.2.9 A l'aide de documents pertinents, identifier les caractéristiques connues de la Terre.			
1.2.10 A l'aide de documents pertinents définir brièvement le mot satellite			

ANNEXE 5 (suite)

Objectif terminal
1.3 Distinguer les mouvements de la Terre et leurs conséquences

Objectifs spécifiques (1.3.1 à 1.3.6)

1.3.1 Reproduire par un dessin le mouvement de rotation de la Terre.

1.3.2 Reproduire par un dessin le mouvement de révolution autour du Soleil.

1.3.3 A l'aide de documents pertinents, identifier et expliquer brièvement les principales caractéristiques du mouvement de rotation.

1.3.4 A l'aide de documents pertinents, identifier et expliquer brièvement les principales caractéristiques du mouvement de révolution.

1.3.5 A l'aide de données pertinentes, décrire la position du Soleil dans le ciel à différents moments de la journée.

1.3.6 A l'aide de documents pertinents, faire un tableau de la durée du jour et de la nuit, selon les mois de l'année.

ANNEXE 5 (suite)

MODULE 2

Objectif général
Savoir utiliser des réalités géographiques sur le globe terrestre, sur la carte du monde et dans l'atlas.

Objectif terminal
2.1 Utiliser les coordonnées géographiques du globe terrestre.

Objectifs spécifiques (2.1.1 à 2.1.13)

	acquis	en voie d'acquisition	difficulté
2.1.1 Localiser votre pays sur le globe terrestre et identifier les moyens utilisés pour les repérer.			
2.1.2 A l'aide de l'observation du globe terrestre, définir brièvement un parallèle géographique.			
2.1.3 A l'aide du globe terrestre, localiser et identifier le plus long parallèle.			
2.1.4 Décrire brièvement la division du globe terrestre en parallèles et démontrer leur utilité.			
2.1.5 A l'aide de documents pertinents, définir brièvement la latitude.			
2.1.6 A partir des parallèles, identifier sur le globe terrestre les zones de latitudes chaudes, tempérées, froides.			
2.1.7 A l'aide de documents pertinents, définir brièvement un méridien.			
2.1.8 A l'aide du globe terrestre, localiser et identifier le plus long méridien.			
2.1.9 Décrire brièvement la division du globe terrestre en méridiens et démontrer leur utilité.			
2.1.10 A l'aide de documents pertinents, définir brièvement la longitude.			
2.1.11 A partir du globe terrestre, situer chaque continent par rapport aux longitudes.			
2.1.12 A partir de documents pertinents, définir brièvement « coordonnées géographiques ».			
2.1.13 Utiliser le globe terrestre et la carte du monde pour trouver les coordonnées de cinq grandes villes.			

ANNEXE 5 (suite)

Objectif terminal
2.2 Utiliser le globe terrestre, la carte du monde et l'atlas.

Objectifs spécifiques (2.2.1 à 2.2.11)

Acquis	En voie d'acquisition	Difficulté

2.2.1 A l'aide du globe terrestre, évaluer et indiquer de façon proportionnelle la superficie des étendues d'eau et de terre sur toute la planète.

2.2.2 Situer à l'aide du globe terrestre, de la carte du monde et de l'atlas, les océans Atlantique, Pacifique, Indien, Antarctique et Arctique.

2.2.3 Situer, à l'aide du globe terrestre, de la carte du monde et de l'atlas, les Amériques, l'Eurasie, l'Afrique, l'Océanie, l'Antarctique.

2.2.4 Situer, à l'aide du globe terrestre, de la carte du monde, et de l'atlas, la mer Baie d'Hudson, la mer Méditerranée, la mer du Nord, la mer des Antilles.

2.2.5 Situer, à l'aide d'une carte physiographique du monde, l'Hymalaya, les Andes, les Cordillères de l'Ouest, les Alpes.

2.2.6 Situer, à l'aide d'une carte physiographique du monde, les Grandes Plaines nord-américaines, celles du nord de l'Europe, de la Russie et de l'Argentine.

2.2.7 Situer, à l'aide d'une carte, les plateaux canadien, brésilien, africain, sibérien, indien.

2.2.8 Situer, à l'aide d une carte du monde, les grands foyers de population: Est et Sud-Est asiatique, Nord-Ouest européen, Nord-Est américain, Ouest américain, Amérique centrale.

2.2.9 Situer, à l'aide d'une carte du monde, les pays les plus populeux: Chine, Inde, U.R.S.S., Etats-Unis, Indonésie, Japon, Brésil.

2.2.10 Situer, à l'aide d'une carte du monde, les plus grandes villes: Shanghai, Mexico, Tokyo, Pékin, New York, Sao Paulo, Londres, Seoul, Bombay.

2.2.11 Repérer un continent, un pays, un océan, une ville, en utilisant l'index et la table des matières de l'atlas.

ANNEXE 5 (suite)

MODULE 3

Objectif général
Savoir utiliser la carte géographique, la carte routière et le plan de ville.

Objectif terminal
3.1 S'orienter en utilisant différents moyens.

Objectifs spécifiques (3.1.1 à 3.1.8)

	acquis	en voie d'acquisition	difficulté
3.1.1 Démontrer, en décrivant brièvement, comment utiliser le soleil pour s'orienter.			
3.1.2 Démontrer, en décrivant brièvement, comment utiliser le soleil et la montre pour s'orienter.			
3.1.3 Démontrer, en décrivant brièvement, comment utiliser l'ombre projetée par un objet pour s'orienter.			
3.1.4 Démontrer, en décrivant brièvement, comment s'orienter à partir de l'étoile polaire.			
3.1.5 Identifier et décrire brièvement deux façons d'utiliser la nature pour s'orienter.			
3.1.6 Démontrer, en décrivant brièvement, comment s'oreiner avec la rose des vents.			
3.1.7 Déterminer par la boussole et indiquer l'orientation de certains objets de la classe.			
3.1.8 Démontrer, en décrivant brièvement, comment s'orienter avec une carte et une boussole.			

ANNEXE 5 (suite)

Objectif terminal
3.2 Utiliser les principaux éléments de la carte géographique.

Objectifs spécifiques (3.2.1 à 3.2.13)

3.2.1 Identifier et nommer les différents éléments que renferme généralement une carte géographique.

3.2.2 Au moyen de photos aériennes et de cartes à grande échelle représentant un même paysage, relever les symboles et les différents éléments correspondants.

3.2.3 A partir de l'observation de plusieurs cartes, identifier les éléments représentés par une même couleur.

3.2.4 A partir de l'observation de plusieurs cartes, relever les symboles et les éléments correspondant à ceux-ci.

3.2.5 Identifier à quoi correspondent les lettres et les chiffres sur une carte routière.

3.2.6 Décrire brièvement l'utilité de la rose des vents sur une carte géographique.

3.2.7 A partir de la légende de plusieurs cartes, décrire brièvement ce qu'elle renferme généralement.

3.2.8 Démontrer, en comparant des cartes à petite échelle et à grande échelle, pourquoi on a utilisé l'une ou l'autre de ces échelles.

3.2.9 A l'aide de l'échelle verbale, trouver et indiquer la superficie représentée par une étendue choisie.

3.2.10 A l'aide de l'échelle graphique d'une carte, mesurer et indiquer la distance entre deux villes choisies.

3.2.11 A l'aide de l'échelle fractionnaire d'une carte, mesurer et indiquer la distance entre deux points choisis.

3.2.12 Identifier et nommer des données qu'on peut découvrir à partir des coordonnées géographiques.

3.2.13 Repérer sur un plan, un point choisi, en superposant un quadrillage en lettres et en chiffres.

ANNEXE 5 (suite)

Objectif terminal
3.3 Lire la représentation du relief sur une carte topographique.

Objectifs spécifiques (3.3.1 à 3.3.9)

	acquis	en voie d'acquisition	difficulté
3.3.1 A l'aide d'une carte topographique, identifier et nommer des procédés de représentation du relief.			
3.3.2 Représenter, à l'aide de la courbe de niveau, sur une surface plane à deux dimensions, un relief à trois dimensions.			
3.3.3 A l'aide d'une carte topographique, identifier et définir brièvement un point coté et un repère de nivellement.			
3.3.4 A l'aide d'une carte topographique, identifier et définir brièvement une courbe maîtresse et une courbe intermédiaire.			
3.3.5 Tracer, à partir de courbes de niveaux, des croquis topographiques.			
3.3.6 A partir du dessin d'une courbe de niveau, tracer une coupe topographique.			
3.3.7 A partir d'une carte topographique, identifier et nommer un endroit où le relief croît et un endroit où le relief décroît.			
3.3.8 Identifier, à partir de coupes topographiques, des pentes fortes, faibles et régulières.			
3.3.9 A partir d'une carte topographique, localiser et nommer une montagne, une vallée, un plateau, une plaine.			

ANNEXE 5 (suite)

Objectif terminal
3.4 Utiliser divers types de cartes.

Objectifs spécifiques (3.4.1 à 3.4.11)

	acquis	en voie d'acquisition	difficulté
3.4.1 Déplier et replier adéquatement une carte routière.			
3.4.2 Identifier les encarts d'une carte routière.			
3.4.3 A l'aide de l'index et du quadrillage de la carte routière, repérer les villes de Montréal et de Gatineau.			
3.4.4 Sur une carte routière, localiser et identifier une autoroute en construction, une route à chaussées divisées, une route non pavée.			
3.4.5 Sur une carte routière, localiser et identifier une frontière.			
3.4.6 Sur une carte routière choisie, repérer et identifier les différents services.			
3.4.7 A l'aide de l'échelle graphique d'une carte routière, calculer et indiquer la distance entre deux villes choisies.			
3.4.8 A l'aide d'un plan de ville, identifier et nommer deux artères choisies.			
3.4.9 A l'aide d'un plan de ville, localiser son lieu de résidence.			
3.4.10 Dresser une liste d'occasions où l'on peut utiliser une carte.			
3.4.11 Dresser une liste des différents types de cartes.			

ANNEXE 5 (suite)

MODULE 4

Objectif général
Comprendre les principales composantes du milieu naturel.

Objectif terminal
4.1 Décrire le processus de formation du relief terrestre.

Objectifs spécifiques (4.1.1 à 4.1.26)

4.1.1 Illustrer et décrire les enveloppes de la Terre en indiquant leur nom, leur diamètre et leur composition particulière.

4.1.2 Identifier, à partir d'une carte du monde, les plaques tectoniques.

4.1.3 Tracer et identifier, sur une carte océanographique du monde, les plaques tectoniques, les chaînes de montagnes terrestres et océaniques qui font partie de ces plaques ou qui les bordent.

4.1.4 Décrire, en quelques phrases, l'action et le résultat des courants de convection.

4.1.5 Décrire, en quelques phrases, l'action des forces de tension et des forces de compression.

4.1.6 A l'aide d'une carte topographique, identifier des anticlinaux et des synclinaux.

4.1.7 Exécuter une coupe transversale d'un volcan et identifier les parties suivantes: le cône volcanique, la cheminée, le cratère, une coulée de lave, des émanations de gaz, du magma, des cendres.

4.1.8 A l'aide d'une carte océanographique du monde, localiser un volcan actif, un volcan assoupi, un volcan éteint et un volcan sous-marin.

4.1.9 Identifier, en les nommant, des instruments qui permettent de prévoir à court terme une éruption volcanique.

4.1.10 Identifier, en les nommant, des signes qui annoncent une éruption volcanique.

4.1.11 Localiser, sur une carte muette du monde, les zones sismiques les plus importantes.

ANNEXE 5 (suite)

4.1.12 A l'aide de reportages sur un tremblement de terre, identifier les problèmes relatifs aux secours et à la reconstruction.

4.1.13 Décrire, en quelques mots, la formation des roches ignées.

4.1.14 Décrire, en quelques mots, la formation des roches extrusives.

4.1.15 Décrire, en quelques mots, la formation des roches intrusives.

4.1.16 Décrire, en quelques mots, la formation des roches sédimentaires.

4.1.17 Identifier, en les nommant, des endroits où peuvent s'accumuler des sédiments.

4.1.18 A l'aide d'échantillons, identifier certains minéraux de la région et relever une de leurs utilisations.

4.1.19 A partir d'une coupe du sol, identifier les horizons et donner les caractéristiques de chacun d'eux.

4.1.20 A l'aide d'échantillons, déterminer les caractéristiques du sol de la région.

4.1.21 Définir un bouclier en quelques mots.

4.1.22 A l'aide d'une carte des ensembles structuraux, situer les boucliers canadien, brésilien, scandinave, sibérien, africain et australien.

4.1.23 Décrire, en quelques mots, la formation des bassins sédimentaires.

4.1.24 Sur la carte des ensembles structuraux, situer les bassins sédimentaires nord-américain, sud-américain, nord-brésilien, nord-européen, africain, asiatique et australien.

4.1.25 Décrire, en quelques mots, l'origine des montagnes et des chaînes de montagnes.

4.1.26 Sur la carte des ensembles structuraux, situer les chaînes plissées et faillées: les Cordillères des Andes, les Alpes, l'Himalaya.

ANNEXE 5 (suite)

Objectif terminal
4.2 Décrire le processus d'évolution du relief.

Objectifs spécifiques (4.2.1 à 4.2.18)

Acquis	En voie d'acquisition	Difficulté

4.2.1 Définir, en quelques mots, le processus de météorisation.

4.2.2 Identifier, en les nommant, les agents de décomposition et de désagrégation des roches.

4.2.3 Décrire, en quelques mots, le processus de météorisation mécanique.

4.2.4 Décrire, en quelques mots, le processus de météorisation chimique et en nommer deux agents.

4.2.5 Décrire, en quelques mots, le processus d'érosion et en nommer trois agents.

4.2.6 A l'aide d'un modèle, localiser les surfaces d'érosion d'une vallée en V étroit.

4.2.7 A l'aide d'un modèle, localiser les surfaces d'érosion d'une vallée en V ouvert.

4.2.8 A l'aide d'un modèle, identifier les surfaces d'érosion d'une plaine alluviale.

4.2.9 A l'aide d'une carte du monde, localiser les régions couvertes par les glaciers continentaux.

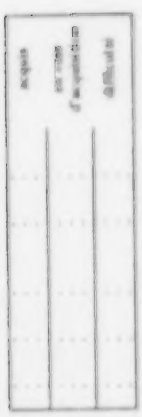
4.2.10 A l aide d'une carte du monde, localiser les zones montagneuses où il y a des glaciers alpins.

4.2.11 Décrire, en quelques mots, la formation d'un glacier.

4.2.12 Décrire, en quelques mots, l'érosion glaciaire.

4.2.13 Sur une photographie d'un glacier, identifier les blocs erratiques, la roche polie, la roche striée et les stries glaciaires.

ANNEXE 5 (suite)



4.2.14 A l'aide d'une coupe transversale d'un glacier, localiser la moraine de fond, les moraines latérale et médiane.

4.2.15 Décrire, en quelques mots, le résultat de l'érosion glaciaire.

4.2.16 A l'aide d'exemples concrets, montrer que l'homme peut causer l'érosion des sols.

4.2.17 Décrire, en quelques mots, le processus de sédimentation fluviale.

4.2.18 Décrire, en quelques mots, la formation d'un delta.

ANNEXE 5 (suite)

Objectif terminal
4.3 Etablir des relations entre le climat et la végétation.

Objectifs spécifiques (4.3.1 à 4.3.30)

4.3.1 Différencier, en les opposant, les concepts de climat et de temps.

4.3.2 Identifier, en les nommant, les facteurs qui caractérisent le temps.

4.3.3 Identifier, en les nommant, cinq instruments météorologiques.

4.3.4 Utiliser le thermomètre pour donner la température de l'air.

4.3.5 Utiliser le baromètre pour donner la pression atmosphérique.

4.3.6 Utiliser l'anémomètre pour donner la vitesse du vent.

4.3.7 A l'aide du climatogramme de la région, décrire le temps qu'il a fait durant l'année.

4.3.8 Identifier, en les nommant, les facteurs géographiques qui déterminent le climat.

4.3.9 Démontrer, en quelques phrases, comment la latitude influence la température.

4.3.10 Démontrer, en quelques phrases, comment l'altitude influence la température.

4.3.11 Démontrer, en quelques phrases, comment le relief influence les précipitations.

4.3.12 Démontrer, en quelques phrases, comment la proximité de la mer influence la température et les précipitations.

4.3.13 Démontrer, en quelques phrases, comment l'homme influence le climat.

4.3.14 A l'aide d une carte du monde, localiser la zone chaude, les deux zones tempérées et les deux zones froides de la Terre.

ANNEXE 5 (suite)

	acquis	en voie d'acquisition	difficulté
4.3.15 Donner, en quelques mots, les caractéristiques du climat équatorial.			
4.3.16 Caractériser, en quelques mots, la végétation équatoriale.			
4.3.17 Donner, en quelques mots, les caractéristiques du climat tropical.			
4.3.18 Caractériser, en quelques mots, la végétation tropicale.			
4.3.19 Donner, en quelques mots, les caractéristiques du climat désertique.			
4.3.20 Caractériser, en quelques mots, la végétation désertique.			
4.3.21 Donner, en quelques mots, les caractéristiques du climat méditerranéen.			
4.3.22 Caractériser, en quelques mots, la végétation méditerranéenne.			
4.3.23 Donner, en quelques mots, les caractéristiques du climat océanique.			
4.3.24 Caractériser, en quelques mots, la végétation océanique.			
4.3.25 Donner, en quelques mots, les caractéristiques du climat continental.			
4.3.26 Caractériser, en quelques mots, la végétation continentale.			
4.3.27 Donner, en quelques mots, les caractéristiques du climat polaire.			
4.3.28 Caractériser, en quelques mots, la végétation polaire.			
4.3.29 Donner, en quelques mots, les caractéristiques du climat de montagne.			
4.3.30 Caractériser, en quelques mots, la végétation du climat de montagne.			

ANNEXE 5 (suite)

Objectif terminal
4.4 Montrer l'importance de l'eau sur la Terre.

Objectifs spécifiques (4.4.1 à 4.4.19)

4.4.1 Identifier, en localisant sur une carte du monde, les océans qui baignent notre continent, notre pays, notre province.

4.4.2 Localiser et identifier sur une carte du monde deux mers.

4.4.3 Identifier, en les nommant, les facteurs qui influencent la température des eaux marines.

4.4.4 Définir, en les caractérisant, iceberg et banquise.

4.4.5 Identifier, en les nommant, les facteurs qui influencent la salinité de l'eau.

4.4.6 Décrire, en quelques mots, la naissance des courants océaniques.

4.4.7 Décrire, en quelques mots, le mouvement de la marée.

4.4.8 Identifier, en les nommant, trois zones de contact entre la mer et la terre.

4.4.9 Définir, en quelques mots, côte, rivage, littoral et falaise.

4.4.10 A partir de la carte du fond des océans, identifier la plate-forme continentale, les fosses océaniques, la dorsale médio-atlantique et les autres dorsales médio-océaniques.

4.4.11 A partir des cartes océanographiques, relever certaines caractéristiques des fonds marins.

4.4.12 Décrire, en quelques mots, la hiérarchie des cours d'eau.

4.4.13 A l'aide de la carte de l'hydrographie du Québec, identifier la source, l'embouchure, le cours d'eau principal, les cours d'eau secondaires, d'un réseau hydrographique.

ANNEXE 5 (suite)

4.4.14 Définir, en quelques mots, les termes : affluent, source, embouchure, réseau, bassin.

4.4.15 Définir, en quelques mots, le débit d'un cours d'eau.

4.4.16 Identifier, en les nommant, les facteurs pouvant influencer le débit d'un cours d'eau.

4.4.17 Identifier, en les nommant, quatre domaines où l'eau est utilisée.

4.4.18 Identifier et décrire, en quelques phrases, deux problèmes reliés à l'utilisation de l'eau.

4.4.19 Identifier et décrire, en quelques phrases, des mesures de préservation de l'eau que chaque individu peut prendre.

ANNEXE 5 (suite)

MODULE 5

Objectif général
Comprendre les principales composantes du milieu humain.

Objectif terminal
5.1 Caractériser la population mondiale.

Objectifs spécifiques (5.1.1 à 5.1.17)

	acquis	en voie d'acquisition	difficulté
5.1.1 A l'aide de données relatives à la population mondiale, identifier, en les nommant, les grandes zones de population mondiale.			
5.1.2 A l'aide de cartes appropriées, caractériser le relief, le climat et la végétation des grandes zones de population mondiale.			
5.1.3 A l'aide de la carte de la densité de la population mondiale, identifier, en les nommant, les régions vides de population.			
5.1.4 A l'aide de données relatives, identifier, en les nommant, les facteurs expliquant l'absence de population de certaines régions.			
5.1.5 A partir de données relatives à la superficie et à la population d'une région faiblement peuplée et d'une région fortement peuplée, calculer et donner la densité.			
5.1.6 A partir de données représentant l'accroissement de la population par continent, identifier et situer deux continents ayant connu la plus forte croissance de population.			
5.1.7 Identifier deux pays de continents différents et caractériser, en illustrant ou en décrivant, l'habitation et le vêtement de leur peuple.			
5.1.8 A l'aide d'une carte du monde, localiser quatre pays correspondant à quatre langues dominantes.			

ANNEXE 5 (suite)

acquis	en voie d'acquisition	difficulté

5.1.9 A l'aide d'une carte représentant les religions dans le monde, identifier, en les nommant, les deux religions les plus répandues.

5.1.10 Caractériser les deux religions les plus répandues dans le monde et décrire, en quelques phrases, leur influence sur la façon de vivre de leurs adeptes.

5.1.11 A l'aide d'une carte donnant la répartition des revenus dans le monde, identifier et nommer les 5 pays ayant le plus fort revenu et les 5 pays ayant le plus faible revenu.

5.1.13 Distinguer, en les caractérisant, les migrations internes et les migrations internationales.

5.1.14 Identifier, en les nommant, les facteurs qui amènent les gens à se déplacer de façon permanente à l'intérieur d'un pays.

5.1.15 Identifier, en les nommant, les facteurs qui amènent les gens à quitter leur pays.

5.1.16 A l'aide du dictionnaire, définir brièvement: émigration, immigration, émigrant, immigrant.

5.1.17 Identifier les principaux groupes d'immigrants du Québec et nommer leurs pays d'origine.

ANNEXE 5 (suite)

Objectif terminal
5.2 Distinguer les différentes formes d'occupation du sol.

Objectifs spécifiques (5.2.1 à 5.2.29)

5.2.1 A partir d'une carte du monde représentant la répartition de la population agricole et urbaine, identifier et nommer deux continents ayant la plus grande population d'agriculteurs, et deux continents ayant la plus petite population d'agriculteurs.

5.2.2 A partir d'une carte représentant l'utilisation du sol du Canada, nommer ses différentes formes d'occupation.

5.2.3 A partir d'illustrations appropriées, identifier et nommer les différentes formes d'agriculture.

5.2.4 A partir d'illustrations, identifier et nommer des facteurs physiques et humains influençant les activités agricoles.

5.2.5 A l'aide de documents pertinents, relever et nommer 4 problèmes relatifs à l'espace agricole.

5.2.6 A l'aide de documents pertinents, relever et nommer trois moyens utilisés pour combattre l'érosion.

5.2.7 A l'aide de documents pertinents, identifier et expliquer, en quelques mots, la raison de l'alternance des cultures dans un champ.

5.2.8 A partir de la carte du monde représentant la répartition de la population urbaine, localiser et nommer les 13 pays les plus urbanisés.

5.2.9 A partir de documents pertinents, identifier, en les nommant, les facteurs qui ont amené le phénomène d'urbanisation au 20e siècle.

5.2.10 Nommer les principales caractéristiques de l'espace urbain et de l'espace rural.

5.2.11 A l'aide de documents pertinents, identifier, en les nommant, les facteurs qui amènent la concentration de la population en certains endroits.

5.2.12 A l'aide du plan de ville et de la carte topographique de la région, identifier les facteurs qui ont influencé le choix du site et la forme d'une ville.

ANNEXE 5 (suite)

	acquis	en voie d'acquisition	difficulté
5.2.13 A l'aide d'une carte appropriée, décrire, en quelques phrases, la situation de votre ville par rapport à la région, à la province, au pays.			
5.2.14 Décrire, en quelques phrases, l'influence du site et de la situation de votre ville sur son développement.			
5.2.15 Nommer les principales activités de votre ville.			
5.2.16 Identifier et nommer des problèmes qui existent dans votre ville.			
5.2.17 Identifier et nommer des problèmes causés par les nombreuses automobiles circulant dans votre ville.			
5.2.18 Rechercher et nommer les qualités essentielles que doit posséder un logement de votre ville.			
5.2.19 Identifier et nommer les facteurs qui influent sur la qualité de vie de votre ville.			
5.2.20 A l'aide de documents pertinents, nommer les principales ressources d'une zone minière.			
5.2.21 A l'aide de documents pertinents, relever les principales caractéristiques du milieu physique d'une zone minière.			
5.2.22 A l'aide de documents petinents, relever les principales caractéristiques du milieu physique d'une zone forestière.			
5.2.23 A l'aide de documents pertinents, identifier et décrire brièvement certaines manières de vivre en milieu forestier.			
5.2.24 A l'aide de la carte du Québec, identifier deux régions touristiques et relever quelques attraits pour chacune de ces régions.			
5.2.25 Faire une liste des endroits de plein air et de loisirs de votre région.			
5.2.26 Sur la carte du Kenya, identifier et localiser la région de Masaï.			
5.2.27 A l'aide d'un climatogramme et de cartes appropriées, donner, en quelques mots, le climat et la végétation de la région des Masaï.			
5.2.28 A l'aide de documents pertinents, identifier et décrire brièvement les les moeurs et l'habitat du Masaï.			
5.2.29 Identifier et nommer les animaux qui mettent en danger les troupeaux des Masaï.			

ANNEXE 5 (suite)

Objectif terminal
5.3 Etablir des relations entre les aspects physiques et humains d'un milieu.

Objectifs spécifiques (5.3.1 à 5.3.27)

	acquis	en voie d'acquisition	difficulté
5.3.1 Sur une carte de l'Amérique du Sud, localiser l'Amazonie et indiquer sa latitude.			
5.3.2 A partir de documents pertinents, décrire, en quelques mots, le climat, le relief, l'hydrographie et la végétation de l'Amazonie.			
5.3.3 A partir de documents pertinents, identifier et décrire, en quelques phrases, l'habitation, les ressources, les activités économiques et sociales et le genre de vie de la tribu des Boros de l'Amazonie.			
5.3.4 A partir de documents pertinents, identifier et décrire brièvement les difficultés rencontrées par les Boros dans leur vie en forêt et les solutions apportées par eux à leurs problèmes.			
5.3.5 Nommer des moyens utilisés par les Boros pour s'adapter à leur milieu naturel.			
5.3.6 Sur une carte de Chine, localiser la région du Yang-Tsé-Kiang et indiquer sa latitude moyenne.			
5.3.7 A partir de documents pertinents, décrire, en quelques mots, le climat, le relief, l'hydrographie et la végétation de la région du Yang-Tsé-Kiang.			
5.3.8 A partir de documents pertinents, décrire brièvement l'organisation sociale de la population rurale.			
5.3.9 A partir de documents pertinents, décrire brièvement l'habitat chinois.			
5.3.10 A partir de documents pertinents, identifier et décrire brièvement les différentes cultures produites dans la région du Yang-Tsé-Kiang.			
5.3.11 A partir de documents pertinents, décrire brièvement les moeurs et les coutumes chinoises.			
5.3.12 Sur une carte d'Afrique, localiser le Sahara et indiquer sa latitude moyenne.			

ANNEXE 5 (suite)

5.3.13 A partir de documents pertinents, décrire brièvement les coutumes, les conditions de vie, l'habitation et les activités économiques des Touaregs.

5.3.14 A partir de documents pertinents, identifier quelques problèmes que les Touaregs doivent affronter.

5.3.15 Sur une carte d'Amérique du Sud, localiser la Pampa et indiquer sa latitude.

5.3.16 A partir de documents pertinents, décrire, en quelques mots, le climat, le relief, l'hydrographie et la végétation de la Pampa.

5.3.17 A partir de documents pertinents, décrire brièvement la structure sociale et les types d'habitations et de propriétés de la Pampa.

5.3.18 A l'aide de documents pertinents, identifier et décrire brièvement les activités économiques de la Pampa.

5.3.19 A partir de documents pertinents, identifier et décrire brièvement quelques problèmes rencontrés dans la Pampa.

5.3.20 Sur une carte du Canada, localiser la ville de Vancouver et indiquer sa latitude.

5.3.21 A partir de statistiques sur Vancouver, prouver le caractère cosmopolite de sa population.

5.3.22 A l'aide d'une carte d'utilisation du sol de Vancouver, identifier et localiser les activités industrielles et commerciales de cette ville.

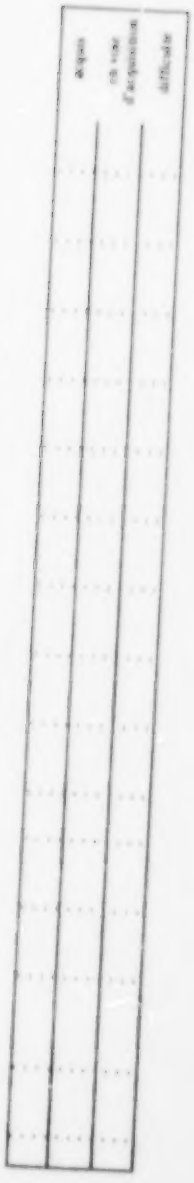
5.3.23 Identifier et décrire brièvement les problèmes rencontrés à Vancouver.

5.3.24 Sur la carte du monde, localiser les territoires des peuples nordiques et donner la latitude de chacun.

5.3.25 A partir de documents pertinents, décrire brièvement le climat, la végétation et le relief des territoires des peuples nordiques.

5.3.26 A partir de documents pertinents, décrire brièvement le type humain, les mœurs et coutumes, l'habitation et les activités économiques des Inuit.

5.3.27 A partir de documents pertinents, identifier quelques problèmes rencontrés par les Inuit face à la modernisation de leur milieu de vie.



ANNEXE 5 (suite)

5.3.13 A partir de documents pertinents, décrire brièvement les coutumes, les conditions de vie, l'habitation et les activités économiques des Touaregs.

5.3.14 A partir de documents pertinents, identifier quelques problèmes que les Touaregs doivent affronter.

5.3.15 Sur une carte d'Amérique du Sud, localiser la Pampa et indiquer sa latitude.

5.3.16 A partir de documents pertinents, décrire, en quelques mots, le climat, le relief, l'hydrographie et la végétation de la Pampa.

5.3.17 A partir de documents pertinents, décrire brièvement la structure sociale et les types d'habitations et de propriétés de la Pampa.

5.3.18 A l'aide de documents pertinents, identifier et décrire brièvement les activités économiques de la Pampa.

5.3.19 A partir de documents pertinents, identifier et décrire brièvement quelques problèmes rencontrés dans la Pampa.

5.3.20 Sur une carte du Canada, localiser la ville de Vancouver et indiquer sa latitude.

5.3.21 A partir de statistiques sur Vancouver, prouver le caractère cosmopolite de sa population.

5.3.22 A l'aide d'une carte d'utilisation du sol de Vancouver, identifier et localiser les activités industrielles et commerciales de cette ville.

5.3.23 Identifier et décrire brièvement les problèmes rencontrés à Vancouver.

5.3.24 Sur la carte du monde, localiser les territoires des peuples nordiques et donner la latitude de chacun.

5.3.25 A partir de documents pertinents, décrire brièvement le climat, la végétation et le relief des territoires des peuples nordiques.

5.3.26 A partir de documents pertinents, décrire brièvement le type humain, les mœurs et coutumes, l'habitation et les activités économiques des Inuit.

5.3.27 A partir de documents pertinents, identifier quelques problèmes rencontrés par les Inuit face à la modernisation de leur milieu de vie.

ANNEXE 6

Analyse du test d'intérêt pour la géographie

Groupes		01	02
Nombre d'élèves inscrits		12	13
Nombre de répondants		10	13
Moyenne de l'intérêt		68	74
Elèves à plus de 60 % d'intérêt pour l'ensemble		7 (70 %)	11 (85 %)
Elèves à plus de 60 % d'intérêt pour chaque module	1 =	8 (80 %)	13 (100 %)
	2	5 (50 %)	11 (85 %)
	3	7 (70 %)	9 (69 %)
	4	7 (70 %)	12 (92 %)
	5	7 (70 %)	9 (69 %)
Intérêt suscité pour chaque module	1	70 %	70 %
	2	57 %	70 %
	3	68 %	71 %
	4	73 %	83 %
	5	71 %	74 %
Elèves manifestant moins de 60 %		3	2
Modules intéressant ces élèves à plus de 60 %		1	1

Beaucoup = 3
Moyennement = 2
Un peu = 1
Pas du tout = 0

ANNEXE 6 (suite)

Modules		3 beaucoup	2 moyen	1 un peu	0 du tout
1	a				
	b				
	c				
	d				
	e				
	f				
2	a				
	b				
	c				
	d				
	e				
	f				
3	a				
	b				
	c				
	d				
	e				
	f				
4	a				
	b				
	c				
	d				
	e				
	f				
5	a				
	b				
	c				
	d				
	e				
	f				

intérêt général: /90

choix de modules:
1 = /18
2 = /18
3 = /18
4 = /18
5 = /18

Date: ....
Nom: ....

Groupe: ....

ANNEXE 6 (suite)

Groupe 01

	—1—								—2—							
	a	b	c	d	e	f	/18	%	a	b	c	d	e	f	/18	%
1	1	2	3	3	3	3	15	83	2	1	3	3	3	2	15	83
2	3	2	0	3	3	2	11	61	1	3	0	0	2	1	7	38
3	3	3	3	3	3	3	18	100	3	2	3	2	3	3	16	88
4	3	0	3	0	3	2	9	50	3	3	3	2	3	0	12	67
5	2	2	3	3	3	2	11	61	0	0	3	0	3	2	6	33
6	2	3	3	3	2	3	16	88	3	3	3	3	3	3	18	100
7	3	0	3	0	3	2	9	50	3	3	3	2	3	0	12	67
8	3	3	3	3	3	2	15	83	3	3	3	3	0	0	5	27
9	3	0	3	2	3	3	10	56	0	3	3	3	0	2	7	38
10	3	2	3	3	3	2	12	67	2	3	0	0	3	0	4	22
T	20	17	23	25	21	22			18	18	18	15	21	15		
%	67	57	77	77	70	73		70	60	60	60	50	70	42		57

	—3—								—4—							
	a	b	c	d	e	f	/18	%	a	b	c	d	e	f	/18	%
1	2	2	2	3	3	3	15	83	2	3	3	3	2	3	16	88
2	3	3	0	3	2	3	6	33	3	2	3	2	0	0	6	33
3	3	3	3	3	3	3	18	100	3	3	3	3	3	3	16	88
4	0	2	3	0	2	3	10	56	3	3	3	3	0	3	15	83
5	3	3	3	3	3	0	2	14	77	3	3	2	3	3	2	14
6	3	3	3	3	3	3	3	18	100	3	3	3	3	3	3	18
7	0	2	3	0	2	3	10	56	3	3	3	3	0	3	15	83
8	3	3	3	3	3	3	18	100	3	3	2	3	3	3	17	94
9	1	0	0	1	1	2	5	27	2	1	0	1	2	1	7	38
10	2	1	2	3	2	1	9	50	1	3	3	2	3	3	9	50
T	18	20	22	18	21	24			22	25	23	26	15	22		
%	60	67	73	60	70	80		68	73	83	77	87	50	73		74

	—5—									
	a	b	c	d	e	f	/18	%	/30	%
1	2	2	2	2	3	3	14	78	71	83
2	3	0	2	3	0	1	5	27	35	39
3	3	3	3	3	3	3	18	100	86	95
4	3	1	3	3	3	0	13	72	59	66
5	3	3	3	2	3	3	17	94	62	69
6	3	3	3	3	3	3	18	100	88	98
7	3	1	3	3	3	3	16	88	62	69
8	3	3	3	3	3	2	17	94	72	80
9	1	1	0	0	1	0	3	16	32	36
10	1	0	1	1	2	1	6	33	40	44
T	23	17	23	21	...	...				
%	77	57	77	70	80	63				68

ANNEXE 6 (suite)

Groupe 02

-1-

	a	b	c	d	e	f	/18	%
1	3	3	2	2	3	2	15	83
2	3	3	3	3	1	3	16	89
3	3	3	3	1	3	3	16	88
4	3	3	0	1	3	2	12	67
5	3	2	3	2	3	2	15	83
6	2	2	1	2	3	2	12	67
7	3	3	3	3	0	3	15	83
8	3	2	2	3	2	1	13	72
9	2	2	3	3	3	2	15	83
10	3	2	3	2	2	3	15	83
11	2	3	1	3	2	3	14	77
12	3	3	3	3	1	3	16	88
13	3	0	1	3	3	0	10	56
T	36	31	28	31	29	29		
%	92	79	72	79	74	74		75

-2-

	a	b	c	d	e	f	/18	%
1	3	2	3	3	2	3	16	88
2	[illegible]	[illegible]	[illegible]	2	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
3	0	3	2	0	3	3	11	61
4	0	3	1	2	3	3	12	67
5	3	3	3	3	3	3	18	100
6	3	3	2	2	2	2	14	77
7	3	0	3	3	3	3	15	83
8	2	1	0	1	2	3	9	50
9	3	0	3	2	3	3	14	77
10	1	3	0	0	0	0	4	22
11	0	3	2	2	2	3	12	67
12	2	3	3	2	0	3	13	72
13	0	3	1	3	3	0	10	56
T	22	30	26	25	29	32		
%	56	77	67	64	74	82		70

-3-

	a	b	c	d	e	f	/18	%
1	3	3	2	3	3	3	17	94
2	3	3	3	3	3	3	18	100
3	3	3	3	0	0	3	12	67
4	0	1	2	3	2	3	11	61
5	3	3	2	3	3	3	17	94
6	2	3	3	3	2	3	16	88
7	1	1	0	2	2	3	9	50
8	1	1	2	0	1	1	6	33
9	2	2	3	2	1	2	12	67
10	3	1	3	1	0	0	8	44
11	[illegible]	0	2	3	2	0	9	50
12	[illegible]	3	3	3	3	3	18	100
13	3	2	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	15	83
T	29	26	31	27	25	30		
%	74	67	79	69	64	77		72

-4-

	a	b	c	d	e	f	/18	%
1	3	3	2	3	3	3	17	94
2	3	3	3	3	3	3	18	100
3	3	3	3	3	3	3	18	100
4	0	3	3	3	0	0	9	50
5	3	3	3	3	3	3	18	100
6	3	3	3	3	2	2	16	88
7	0	0	3	2	3	3	11	61
8	3	1	1	3	1	2	11	61
9	3	2	3	2	2	2	14	77
10	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	16	88
11	3	2	3	0	3	3	14	77
12	3	3	3	3	3	3	18	100
13	3	3	3	3	2	1	15	83
T	33	32	36	34	29	31		
%	85	82	92	87	74	79		83

-5-

	a	b	c	d	e	f	/18	%	/90	%
1	3	3	3	2	3	3	17	94	82	91
2	3	2	2	3	3	2	15	83	83	92
3	3	3	3	3	2	0	14	77	71	79
4	0	0	1	2	3	3	9	50	53	59
5	3	2	[illegible]	2	2	2	14	77	82	91
6	1	2	[illegible]	2	2	2	11	61	69	77
7	2	2	3	2	2	2	13	72	61	68
8	[illegible]	1	0	1	3	3	10	56	49	54
9	3	2	2	3	3	2	15	83	70	78
10	3	3	3	0	3	2	14	77	57	63
11	3	1	0	2	0	1	7	38	56	62
12	3	3	3	3	3	3	18	100	83	92
13	0	2	1	1	1	1	6	33	56	62
T	29	26	26	26	30	26				
%	74	67	67	67	77	67		74		74

ANNEXE 7

FICHE A 4.1.1

Tu rêves, depuis longtemps, de faire un voyage au centre de la Terre. Tu décides de préparer ton voyage. Tu découvres:

a) que le rayon de la Terre mesure ..... km.

b) que tu dois traverser quatre couches: l'écorce terrestre ou ..... le ..... composé de roches et de silicates; le noyau ..... et le noyau interne composé de ..... c. de ..... rendus solides par la pression.

Tu t'aperçois:

- que tu peux faire ce voyage facilement et rapidement;
- que ce voyage est impossible.

Référence:

Létourneau, Ménard, Soumeillant. **La Terre et toi**, Montréal, Beauchemin, 1984, p. 152.

ANNEXE 7 (suite)

FICHE A. 4.1.7(1)

Depuis hier, tu es inquiet. Tu as vu un film qui te montrait un volcan. Tu as peur que ça se produise dans ta région. Tu décides de t'informer. Tu découvres:

a) Un volcan est un ..... construit par divers matériaux : laves, ..., bombes, provenant du .....

b) Les volcans se produisent dans ..... régions principales qui sont:
1. ..... 2. .....
3. ..... 4. .....

c) Il existe quatre types de volcans: 1. .....
2. ..... 3. .....
4. .....

d) Les éruptions volcaniques détruisent les ..... et les .....
anéantissent la ..... et la ....., polluent les .....
et les ..... et tuent parfois de nombreux êtres humains.

e) Des instruments comme le ....., le ..... et le sismographe peuvent nous aider à prévoir une ..... volcanique.

Références:

Létourneau, Ménard, Soumeillant, **La Terre et toi**, Montréal, Beauchemin, 1984, pp. 160–162.

Hamelin, R., Martel, G., **Géographie générale**, Montréal, Guérin, 1984, pp. 263 – 284.

Brousseau, M., Desharnais, G., **La Terre**, Montréal, Erpi, 1984, p. 159.

ANNEXE 7 (suite)

FICHE A. 4.1.11(2)

On annonce un tremblement de terre pour les prochains jours dans la région. On prédit qu'il atteindra 5 à l'échelle de Mercalli. Les élèves en parlent et ont peur. Tu dois les informer par le journal étudiant. Tu découvres:

a) qu'il existe 3 zones de séismes au Québec: la région de ....., la région de ..... et du ....., de même que la région de .....

b) que le ..... permet de localiser le séisme et de mesurer sa magnitude.

c) qu'au degré 5 de l'échelle d'intensité de Mercalli, le tremblement est ressenti par ..... ; vaisselle, ... et ..... brisés; dérangement ..... élancés.

Tu peux donc leur dire:

- qu'ils n'ont rien à craindre;
- qu'ils peuvent craindre le pire.

Références:

Hamelin, R., Martel, G., **Géographie générale**, Montréal, Guérin, 1984, tableau p. 210, p. 217

Létourneau, Ménard, Soumeillant, **La Terre et toi**, Montréal, Beauchemin, 1984, p. 164, 6e pa.

ANNEXE 7 (suite)

FICHE A 4.4.8

Tu es allé(e) en visite chez ton cousin au Nouveau-Brunswick, dans la baie de Fundy. Lors d'une promenade au bord de la mer, ton cousin a enlevé ses souliers et les a attachés à sa ceinture. C'est si agréable de marcher pieds nus dans le sable! Il a dit qu'il ne les laissait pas sur le bord de l'eau de peur que la marée ne les emporte. Tu fais une recherche et tu découvres:

a) Les ..... sont un mouvement ..... de montée et de .....
du niveau de la mer.

b) Cela est dû à l' ..... combinée de la ..... et du soleil.

c) Il y a ..... marées par jour sur le littoral ..... du Canada: deux
..... et deux .....

d) La marée ....., ou flux, caractérise ..... des eaux sur le .....

e) La marée descendante, ou ..... caractérise le ..... des eaux.

Références

Brousseau, M. Desharnais, G., **La Terre**, Montréal, Erpi, 1984, p. 262.

Hamelin, R., Mortel, G., **Géographie générale**, Montréal, Guérin, 1984, p. 313, 5e para.; p. 318 (rectangle)

Letourneau, Ménard, Soumeillant, **La Terre et toi**, Montréal, Beauchemin, 1984, p. 236.

ANNEXE 8

FICHE B 4 1.1

Tu rêves, depuis longtemps, de faire un voyage au centre de la Terre. Tu décides de préparer ton voyage. Tu découvres:

a) la distance à parcourir;
b) les quatre couches terrestres;
c) la composition de chaque couche.

Tu t'aperçois:

- que tu peux faire ce voyage facilement et rapidement;
- que c'est impossible pour personne.

Références:

Létourneau, Ménard, Soumédlant, **La Terre et toi**, Montréal, Beauchemin, 1984, p. 152.
Hamelin, R., Martel, G., **Géographie générale**, Montréal, Guérin, 1984, pp. 190–191.
Brousseau, M., Desharnais, G., **La Terre**, Montréal, Erpi, 1984, p. 152.

ANNEXE 8 (suite)

FICHE B 4.1.7(1)

Depuis hier, tu es inquiet. Tu as vu un film qui te montrait un volcan. Tu as peur que ça se produise dans ta région. Tu décides de t'informer. Tu veux savoir:

a) Comment se forment les volcans?
b) Où se produisent les volcans?
c) Quels sont les types de volcans?
d) Quels effets ont les différents types de volcans?
e) Comment on peut prévoir un volcan?

Tu peux me dire:

- je n'ai plus peur qu'un volcan se produise ici;
- j'ai peur qu'un volcan se produise ici.

Références

Létourneau, Ménard, Soumeillant, **La Terre et toi**, Montréal, Beauchemin, 1984, pp. 160–162.
Hamelin, R., Martel, G., **Géographie générale**, Montréal, Guérin, 1984, pp. 201–205.
Brousseau, M., Desharnais, G., **La Terre**, Montréal, Erpi, 1984, pp. 159–163.

ANNEXE 8 (suite)

FICHE B. 4.1.11(2)

On annonce un tremblement de terre pour les prochains jours dans la région. On prédit qu'il atteindra 5 à l'échelle de Mercalli. Les élèves en parlent et ont peur. Tu dois les informer par le journal étudiant. Tu découvres:

a) les zones du Québec où il y a eu tremblement de terre;
b) avec quoi et comment on peut mesurer un tremblement de terre;
c) les dégâts qui se produisent au degré 5 à l'échelle de Mercalli.

Tu peux donc leur dire:

- qu'ils n'ont rien à craindre;
- qu'ils peuvent craindre le pire.

Références

Létourneau, Ménard, Soumedlant, **La Terre et toi**, Montréal, Beauchemin, 1984, p. 164.
Hamelin, R., Martel, G., **Géographie générale**, Montréal, Guérin, 1984, pp. 210–211.
Brousseau, M. Desharnais, G., **La Terre**, Montréal, Erpi, 1984, pp. 163–165.

ANNEXE 8 (suite)

FICHE B. 4.4.8

Tu es allé(e) en visite chez ton cousin au Nouveau-Brunswick, dans la baie de Fundy. Lors d'une promenade au bord de la mer, ton cousin a enlevé ses souliers et les a attachés à sa ceinture. C'est si agréable de marcher pieds nus dans le sable! Il a dit qu'il ne les laissait pas sur le bord de l'eau de peur que la marée ne les emporte. Depuis ce jour, tu es intrigué(e) par la «marée» et tu veux en savoir plus. Tu fais une recherche et tu découvres:

a) c'est quoi la marée;
b) d'où elle vient;
c) quand elle se produit.

Références:
Létourneau, Ménard, Soumeillant, **La Terre et toi**, Montréal, Beauchemin, 1984, p. 236.
Hamelin, R., Martel, G., **Géographie générale**, Montréal, Guérin, 1984, pp. 313–314.
Brousseau, M., Desharnais, G., **La Terre**, Montréal, Erpi, 1984, pp. 262–263.

ANNEXE 9

FICHE C. 4.1.1

Tu rêves, depuis longtemps, de faire un voyage au centre de la Terre. Tu décides de préparer ton voyage. Tu découvres:

a) que tu peux faire ce voyage facilement et rapidement. Tu le prouves en notant les distances et les obstacles possibles.

ou

b) que c'est impossible, ni pour toi, ni pour personne. Tu le prouves en notant les distances et les obstacles possibles.

Références:

Létourneau, Ménard, Soumeillant, **La Terre et toi**, Montréal, Beauchemin, 1984, pp. 152–155.

Hamelin, R., Martel, G., **Géographie générale**, Montréal, Guérin, 1984, pp. 190–191.

Brousseau, M., Desharnais, G., **La Terre**, Montréal, Erpi, 1984, pp. 152–155.

ANNEXE 9 (suite)

FICHE C. 4.4.8

Tu es allé(e) en visite chez ton cousin au Nouveau-Brunswick, dans la baie de Fundy. Lors d'une promenade au bord de la mer, ton cousin a enlevé ses souliers et les a attachés à sa ceinture. C'est si agréable de marcher pieds nus dans le sable! Il a dit qu'il ne les laissait pas sur le bord de l'eau de peur que la marée ne les emporte. Depuis ce jour, tu es intrigué(e) par la «marée» et tu veux en savoir plus. Tu te demandes: c'est quoi la marée? d'où vient-elle? quand se produit-elle? Tu fais ta recherche et tu découvres:

a) que tu te promenais au bord de la mer à marée haute;

b) que tu te promenais au bord de la mer à marée basse.

Références:

Létourneau, Ménard, Soumeillant, **La Terre et toi**, Montréal, Beauchemin, 1984, p. 236.

Hamelin, R., Martel, G., **Géographie générale**, Montréal, Guérin, 1984, pp. 313–314.

Brousseau, M., Desharnais, G., **La Terre**, Montréal, Erpi, 1984, pp. 262–263.

ANNEXE 9 (suite)

FICHE C. 4.1.7(1)

Depuis hier, tu es inquiet. Tu as vu un film qui te montrait un volcan. Tu as peur que ça se produise dans ta région. Tu décides de t'informer. Tu veux savoir comment se forment les volcans, où ils se produisent, quels effets ont les différents types de volcans, comment on peut les prévoir. Avec ces informations tu pourras me dire:

a) Je n'ai plus peur qu'un volcan se produise ici. Voici pourquoi.

b) J'ai peur qu'un volcan se produise ici. Voici pourquoi.

Références

Létourneau, Ménard, Soumeillant, **La Terre et toi**, Montréal, Beauchemin, 1984, pp. 160–162.

Hamelin, R., Martel, G., **Géographie générale**, Montréal, Guérin, 1984, pp. 201–207.

Brousseau, M. Desharnais, G., **La Terre**, Montréal, Erpi, 1984, pp. 159–163.

ANNEXE 9 (suite)

FICHE C 4.1.11(2)

On annonce un tremblement de terre pour les prochains jours dans la région. On prédit qu'il atteindra 5 à l'échelle de Mercalli. Les élèves en parlent et ont peur. Tu dois les informer par le journal étudiant. Tu peux leur dire:

a) qu'ils n'ont rien à craindre. Tu leur prouves en parlant des dégâts possibles et de l'histoire des tremblements de terre dans la région.

b) qu'ils peuvent craindre le pire. Tu leur prouves en parlant des dégâts possibles et de l'histoire des tremblements de terre dans la région.

References:

Brousseau, M. Desharnais, G., **La Terre**, Montréal, Erpi, 1984, pp. 163 – 165.

Hamelin, R., Martel, G., **Géographie générale**, Montréal, Guérin, 1984, pp. 208 – 212.

Letourneau, Ménard, Soumeillant, **La Terre et toi**, Montréal, Beauchemin, 1984, pp. 163 – 165.

ANNEXE 10

Contrat de travail

entre l'élève .....

et le professeur .....

pour la période du ..... au ..... 19 .....

L'élève s'engage à prendre les responsabilités suivantes:

1– choisir un problème: .....

2– lire les références: .....

3– relever ( ) mots de vocabulaire: .....

4– écouter et écrire les informations entendues: .....

5– résumer les informations recueillies: .....

6– exposer ses découvertes par:

– présentation orale: .....

– présentation écrite: .....

– jeu ou .....

– illustration .....

Les tâches seront accomplies avec **ordre, attention** et **respect du matériel**. La **ponctualité** dans la remise des travaux est exigée.

Le professeur s'engage à:

1– assurer un climat favorable au travail

2– encourager chacun à l'effort

3– favoriser la réussite de chacun

4– fournir le matériel nécessaire

5– tenir compte du temps exigé par un travail

6– donner les explications adéquates

7– vérifier les corrections

8– annoter les feuilles de route

9– compiler les notes

Ce contrat terminé, l'élève s'est mérité la note de .....

Nous avons pris connaissance de ce contrat:

.....

signature des parents

ANNEXE 11

Analyse du nouveau programme de français, primaire

Fondements du nouveau programme de français à l'école primaire

1– La langue est avant tout un instrument de communication. « Le nouveau programme est entièrement conçu en fonction de cette idée que la langue est un instrument de communication. » (p. 1)

2– La langue est en même temps un instrument de culture et de développement personnel. « Le programme-cadre voyait en effet, dans le français, en plus de l'instrument de communication, l'agent de culture et le moyen par excellence de développement personnel. Le nouveau programme maintient cette affirmation. » (p. 1)

3– La langue orale et la langue écrite sont présentées comme étant d'égale importance dans ce programme. « Le nouveau programme n'impose pas cette hiérarchie dans l'apprentissage et accorde une égale importance à la langue écrite et à la langue orale. » (p. 1)

4– Le nouveau programme recommande l'intégration des 4 savoirs (écouter, parler, lire, écrire). « Le nouveau programme projette de développer les habiletés et d'augmenter les connaissances en lecture, en écriture et en communication orale; savoir écouter et savoir parler sont donc traités comme indissociables. » (p. 2)

5– L'apprentissage gradué basé sur des pré-requis est recommandé dans le nouveau programme. « Un des caractères essentiels de la vie de l'esprit, qui à tout âge, procède par élargissements successifs, chaque intégration nouvelle, s'appuyant sur les synthèses antérieures. » (p. 11)

6– Le programme demande de tenir compte des stades de développement de l'enfant. « L'école primaire doit tenir compte du fait que l'évolution de l'enfant l'amène à modifier progressivement sa compréhension de la langue. » (p. 11) « Même si l'enfant commence à six ans à sortir de l'égocentrisme enfantin, son évolution psychologique le rend encore peu apte à tenir compte des connaissances ou de la personnalité de ses interlocuteurs. » (p. 15)

7– Le programme invite les enseignants à préparer l'enfant à sa vie en société. « La communauté linguistique francophone s'entend sur l'emploi de différents discours courants et littéraires. Le rôle de l'école est d'initier aux conventions qui s'y rattachent. » (p. 11) « On doit donc trouver à l'école la pratique d'un français correct d'ici permettant d'accéder à la plus grande audience possible au Québec d'abord, puis dans les autres pays francophones. » (p. 7)

ANNEXE 11 (suite)

Besoins auxquels doit répondre le nouveau programme de français de l'élémentaire.

La langue est un instrument de communication, un agent de culture et de développement personnel qui répond à différents besoins des individus:

1– d'exprimer des sentiments ou des réflexions personnelles

2– de se renseigner sur un sujet donné

3– de persuader, de convaincre, de faire agir

4– d'imaginer, d'évoquer

5– de s'amuser, de rire, de faire rire

Objectifs généraux du nouveau programme de français à l'école primaire

1– Développer chez l'écolier les habiletés langagières nécessaires à la communication orale et écrite.

2– Fournir à l'écolier les connaissances et les techniques nécessaires au développement des habiletés langagières.

3– Consolider et élargir le champ du savoir de l'élève.

Objectifs terminaux du nouveau programme de français à l'école primaire.

Amener l'écolier à:

1– utiliser correctement le code oral et écrit de la langue française

2– produire et comprendre des discours signifiants

3– utiliser convenablement un minimum de techniques

4– utiliser correctement ses connaissances dans des situations nouvelles

5– réagir au message d'autrui.

ANNEXE 11 (suite)

Les **contenus** en lecture comprennent le développement d'habiletés à lire, le développement de connaissances, le développement de techniques.

Au début de sa **4e année** élémentaire, l'écolier peut lire des textes qui ont les caractéristiques suivantes:

longueur : de 100 à 150 mots (mots-outils inclus)

structure :
- déroulement chronologique des événements
- superposition dans le temps (ex.: pendant ce temps ...)
- déroulement linéaire des idées
- phrases moyennes de 10 à 11 mots
- écran d'au plus 5 mots
- verbe à sujet explicite
- pas de où disjonctif
- pas d'expression métaphorique abstraite
- temps simples
- peu de prénoms de la 3e personne
- une seule subordonnée simple
- phrases interrogatives simples et actives
- phrases structurées ainsi:
  sujet – verbe – compléments
  complément (1 mot) – sujet – verbe
  sujet – complément (1 mot) – verbe

vocabulaire : prédominance des mots fréquents du vocabulaire oral actif et passif de l'écolier, qu'il peut reconnaître dans leur forme écrite (ex.: 500 mots des échelons 1 à 13, l'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française)

Au début de sa **5e année** élémentaire, l'écolier peut lire des textes qui ont les caractéristiques suivantes:

longueur : environ 150 mots (mots-outils inclus)

structure :
- déroulement chronologique des événements
- superposition dans le temps
- déoulement linéaire des idées
- phrases de 15 mots en moyenne
- écran d'au plus 5 mots
- verbes à sujet explicite dans des phrases complexes
- phrases interrogatives, exclamatives et impératives
- temps simples et composés
- présence de gallicismes et de néologismes
- phrases structurées ainsi:
  sujet – verbe – compléments
  complément – sujet – verbe
  sujet – complément – verbe

ANNEXE 11 (suite)

vocabulaire : prédominance des mots fréquents du vocabulaire oral actif et passif de l'écolier, qu'il peut reconnaître dans leur forme écrite (ex.: l'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française)

Au début de sa 6e année élémentaire, l'écolier peut lire des textes qui ont les caractéristiques suivantes:

longueur : 150 mots et plus (mots-outils inclus)

structure :
- déroulement chronolgique des événements
- superposition dans le temps
- phrases de 15 mots en moyenne
- phrases à sujets inversés
- phrases interrogatives, exclamatives et impératives
- temps simples et composés
- présence de gallicismes et de néologismes
- titres, sous-titres, collections

vocabulaire : prédominance des mots fréquents du vocabulaire oral actif et passif de l'écolier, qu'il peut reconnaître dans leur forme écrite (ex.: l'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française)

N.B.: Les objectifs spécifiques de la feuille de route de lecture sont partie intégrante du contenu du programme.

Evaluation

« Pour observer et évaluer la capacité de l'écolier à lire un texte, il est important que cela se passe à l'occasion d'une situation qui justifie cette lecture. » (p. 110) « L'évaluation de l'habileté à lire doit donc se faire à partir de signes ou de manifestations qui n'appartiennent pas en propre à la lecture elle-même. » (p. 110) « Malgré la prudence et le jugement qu'elles exigent, les manifestations et les activités qui se rattachent souvent à la lecture d'un texte sont plus révélatrices que sa lecture mécanique. » (p. 110) « Selon les propos que tiennent les écoliers, le maître évalue l'habileté dont ils ont fait preuve pendant la lecture de ce texte. Il nuance son jugement en tenant compte des résultats obtenus dans d'autres activités semblables. » (p. 111)

Nous pouvons conclure que le programme d'étude primaire privilégie l'évaluation formative.

Activités d'apprentissage

Les activités d'apprentissage seront signifiantes et proposeront des textes à caractère expressif, informatif, incitatif, poétique ou ludique.

ANNEXE 12

Analyse du programme de géographie générale, 1ère secondaire

Fondements

1– Le programme propose une approche globale qui permet de relier les causes et les conséquences géographiques.

2– Le programme favorise une démarche centrée sur le connu et le vécu de l'élève et met à contribution les ressources du milieu.

3– Le programme favorise l'observation, la description et l'explication des réalités spatiales.

4– Le programme propose d'établir des relations entre les composantes physiques et humaines des milieux observés.

5– Le programme fait ressortir le dynamisme des éléments porteurs de changements.

6– Le programme propose de sensibiliser l'élève à la complexité de son environnement et à son appartenance à une communauté humaine élargie.

7– Le programme propose de développer des habiletés intellectuelles et des savoir-faire techniques utiles pour mieux percevoir le monde.

8– Le programme propose de développer la responsabilité de l'élève envers le milieu.

9– Le programme propose de développer chez l'élève des capacités d'observation, de description, de raisonnement, de jugement.

10– Le programme propose de sensibiliser l'élève à l'équilibre de l'environnement.

Besoins auxquels doit répondre le programme de géographie du secondaire I.

1– La curiosité et l'imagination de l'élève de 1ère secondaire le poussent à s'interroger sur le monde et à vouloir découvrir des espaces plus lointains.

2– L'élève de 1ère secondaire est intéressé aux milieux différents du sien et cherche à comprendre les différences entre les peuples.

3– L'élève de 1ère secondaire manifeste plus d'aptitudes à raisonner et à établir des rapports.

4– L'élève de 1ère secondaire est intéressé par le concret et le pratique.

ANNEXE 12 (suite)

5– L'élève de 1ère secondaire désire participer davantage à sa formation et contribuer au développement de son milieu.

6– Les moyens de communication rapides favorisant les échanges entre les peuples, une connaissance suffisante de l'espace terrestre organisé s'impose à l'élève.

7– Pour développer son sens des responsabilités comme citoyen, l'élève doit connaître les répercussions des actions humaines sur le milieu.

8– L'élève doit être respectueux de son environnement et pouvoir envisager les transformations et les problèmes spatiaux d'une façon réfléchie.

Contenus

Les contenus en géographie comprennent le développement des habiletés suivantes:

– plier et replier une carte routière
– orienter un plan, une carte, etc.
– situer sur un plan, une carte ou un globe terrestre, etc.
– utiliser certaines techniques de représentation du milieu
– utiliser certaines techniques relatives à la mesure
– tracer un itinéraire sur une carte
– utiliser des outils et des documents géographiques
– construire un schéma, un croquis, un plan, une coupe topographique, une carte, une maquette
– observer directement ou indirectement des réalités géographiques
– rechercher de l'information se rapportant au contenu étudié dans les modules
– définir des termes
– énumérer, classer . . . des réalités géographiques, physiques ou humaines
– décrire et transposer de l'information géographique
– comparer, distinguer, associer . . . divers éléments du milieu physique ou humain
– formuler des hypothèses
– vérifier l'exactitude de données et de résultats
– déduire, évaluer, interpréter de façon à parvenir à des conclusions simples
– appliquer des principes à la résolution de problèmes simples
– lire, discuter, commenter oralement ou par écrit.

N.B. Les objectifs spécifiques de la feuille de route de géographie sont partie intégrante du contenu du programme et seront des pistes pour des activités d'apprentissage.

ANNEXE 12 (suite)

Evaluation

Evaluer, « c'est déterminer dans quelle mesure les objectifs du programme sont atteints, c'est donner un sens à des résultats, c'est porter un jugement de valeur sur l'acquis d'un élève dans le cours. » (p. 217)

L'évaluation des apprentissages **d'ordre cognitif** doit tenir compte : des caractéristiques des élèves, des caractéristiques de la discipline, du contexte pédagogique.

L'évaluation des apprentissages **d'ordre affectif** se réfère aux valeurs, attitudes et intérêts des élèves. Ces aspects font appel à un processus d'intériorisation complexe et individuel. Il est donc difficile de porter un jugement. C'est à l'enseignant d'établir des critères d'évaluation.

L'évaluation des apprentissages doit se faire par **évaluation formative** en regard des objectifs poursuivis, des critères établis. Elle permet de vérifier la **maîtrise de l'objectif intermédiaire**. Elle permet de suivre chaque élève dans son apprentissage, de détecter les difficultés, d'apporter une aide pédagogique immédiate.

Elle doit aussi se faire par **évaluation sommative** à la fin d'une séquence d'apprentissage pour vérifier l'atteinte d'un ensemble d'objectifs du programme. Elle permet de prendre des décisions quant à la certification, la promotion, l'attribution d'un diplôme. Elle porte prioritairement sur les **objectifs terminaux**.

BIBLIOGRAPHIE

BEAUCHAMP, George A., **Curriculum Theory**, Wilmott, Illinois, The KAGG Press, 3e éd., 1975.

BIRZEA, Cesar, **La pédagogie du succès**, Paris, P.U.F. l'éducateur, 1982, 152p.

BOUCHARD, Colette, *Le projet d'intégration*, in **Vie pédagogique**, numéro 24, avril 1983.

BOYER, Jean-Yves, *Pour une approche fonctionnelle de l'intégration des matières au primaire*, in **Revue des sciences de l'éducation**, vol. IX, nº 3, 1983.

CARKUFF, Robert R., **L'art de résoudre un problème**, Sainte-Foy, Les éditions Saint-Yves, 1978, coll. Service à l'Animation, à l'Éducation et à l'Orientation, 166p.

CLAPARÈDE, Edouard, **L'éducation fonctionnelle**, Paris, Delachaux et Niestlé, 1973, 6e éd., coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, 212p.

DE LANDSHEERE, Viviane et Gilbert, **Définir les objectifs de l'éducation**, Paris, P.U.F., 1976, 291p.

DESROCHERS-BRAZEAU, Aline et HOULE, Sylvie, *Planification d'un thème pour des écoliers de 1ère primaire*, in **Québec français**, numéro 47, octobre 1982, cahier pratique.

DEWEY, John, **L'école et l'enfant**, Paris, Delachaux et Niestlé, 1976, 9e éd., coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, 176p.

DOTTRENS, Robert, **L'enseignement individualisé**, Paris, Delachaux et Niestlé, 1971, coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, 229p.

FAURE, Pierre, **Un enseignement personnalisé et communautaire**, Paris, Casterman, 1979, coll. Enfance–éducation–enseignement, 152p.

FOURCADE, René, **Motivations et pédagogie: leur donner soif**, Paris, Les éditions E.S.F., 1975, coll. Science de l'éducation, 160p.

HÉON, Gérard, **Les habitudes de lecture des Québécois de 10–12 ans**, Drummondville, Gérard Héon éd., 1980, 204p.

LEGENDRE, Renald, **L'éducation totale**, Montréal, Nathan-Ville-Marie, 1983, coll. Le défi éducatif, 413p.

MINDER, Michel, **Didactique fonctionnelle: objectifs, stratégies, évaluation**, Liège, H. Dessain, 1980, 3e éd., 306p.

M.E.Q., **Cadre révisé d'élaboration des programmes**, Québec, 1980.

———, **Éléments de docimologie, l'évaluation formative**, Québec, 1984.

———, **Éléments de docimologie, l'évaluation pédagogique: une démarche**, Québec, 1984.

———, **Éléments de docimologie, lexique**, Québec, 1984.

———, **Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés au secondaire: Bilan fonctionnel et plan d'action**, Québec, 1984.

———, **Grille d'évaluation: instrument de soutien à la sélection du matériel didactique de base**, Québec, 1983.

———, **Guide d'évaluation en classe: Français, langue maternelle; secondaire**, Québec, 1984.

———, **L'adaptation de l'enseignement: document de travail**, Québec, 1984.

———, **L'école québécoise: Énoncé de politique et plan d'action**, Québec, 1979.

———, **Politique générale d'évaluation pédagogique**, Québec, 1981.

NADEAU, M.-A., **L'évaluation des programmes d'études: théorie et pratique**, Québec, P.U.L., 1981.

PAPALIA, Diane E., et OLDS, Sally W., **Le développement de la personne**, Montréal, Les éditions H.R.W., 1979, traduction de David et Sylvie Bélanger, 508p.

PATTE, Geneviève, **Laissez-les lire! – les enfants et les bibliothèques**, Paris, Les éditions ouvrières, 1978, coll. Enfance heureuse, 304p.

STRATEMEYER, Florence B. et als, **Developing a Curriculum for Modern Living**, New York, 1957, Teachers' College Press, 2e éd., 1957.

TABA, Hilda, **Curriculum Development: Theory and Practice**, New York, Brace and World, 1962.

TOUSIGNANT, Robert, **Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages**, Saint-Jean-sur-Richelieu, Éditions Préfontaine, 1982, 225p.

ZAIS, Robert S., **Curriculum: Principles and Foundations**, New York, Harper and Row.